

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final: Gostar, Praticar, Sentir.

Andreia Regina Sousa Ferreira

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Andreia Regina Sousa Ferreira

Relatório Final: Gostar, Praticar, Sentir.

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutora Isabel Correia

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Data de realização da Prova Pública: 22, julho, 2015

Classificação: 17 valores

Julho, 2015

Agradecimentos

“Sozinhos... faríamos pouco.

Atrevo-me até a dizer: nada!

Seríamos uma folha perdida ao vento,

Saltando de terra em terra,

Mas sempre, sempre calada!”

Madalena Rubalinho, 2002, p.43

O vento soprara ferozmente. Porém, aquela folha não se perdera ao vento, fora assim guiada pelos que nela, algum dia, quiseram escrever. As palavras escasseiam no momento de agradecer aos que contribuíram para este trabalho. Em todo o percurso que trilhei tive o apoio de inúmeras pessoas às quais estou deveras grata.

À professora Doutora Manuela Carrilho, e ao Mestre Philippe Loff, meus supervisores institucionais, e à Doutora Ana Coelho pela sua disponibilidade para as leituras e críticas durante todo este percurso; pelos esclarecimentos prestados e orientações sustentados no rigor e coerência científica e pedagógica; e, essencialmente, pelo encorajamento, apoio e amizade nos mais diversos momentos do percurso formativo.

À minha parceira de díade Fabiana Santos e às minhas amigas e parceiras de tríade, Joana Sousa e Marta Ramos pelo companheirismo, apoio e força em todos os momentos o que graças às suas personalidades foram uma fortaleza nos momentos de maior sufoco.

Às equipas educativas onde exerci os meus estágios, em especial à educadora e à professora pela disponibilidade e partilha de experiência.

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã, restantes familiares e amigos pela preocupação e força nas palavras carinhosas e incentivadoras.

Ao meu namorado Carlos Mendes pela paciência, amizade, companheirismo, força e apoio incondicional em todos os momentos.

Por fim, a todas as crianças do jardim de infância e das turmas do 1.º e 4.º anos das escolas onde exerci a minha prática pedagógica, principal fonte de inspiração e atores principais neste enredo educacional. A espontaneidade, curiosidade e perspicácia com que encaram o mundo fizeram de mim uma pessoa melhor pessoal e profissionalmente.

A todos aqueles que em parte da minha vida foram com que um farol que me iluminou num cais de sabedoria.

Gostar, Praticar, Sentir.

Resumo: No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a mestranda realizou o presente documento intitulado por “Gostar, Praticar, Sentir” que surgiu como uma análise e reflexão crítica das aprendizagens concretizadas no decorrer das fases de observação, cooperação e intervenção inseridas nos estágios realizados nos contextos da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No presente documento, exploram-se, portanto, os momentos chave da prática pedagógica aprofundando-se as competências desenvolvidas pela mestranda, atendendo às potencialidades, fragilidades e constrangimentos ocorridos ao longo deste percurso.

A parte inicial deste documento diz respeito à contextualização da prática dando a conhecer os ambientes educativos referentes aos dois contextos nos quais a mestranda desenvolveu os seus estágios. Numa parte posterior encontram-se as experiências mais marcantes durante estes dois períodos. Neste sentido é possível conhecer um pouco mais sobre as crianças surdas bem como o trabalho desenvolvido com as mesmas, as potencialidades do uso da metodologia de trabalho de projeto, as estratégias de ensino da leitura desenvolvidas com alunos do 1.º ano de escolaridade, o trabalho colaborativo e, ainda, a perspetiva da mestranda em relação às dimensões da profissionalidade docente. Para finalizar, uma das experiências mais marcantes tem a ver com um trabalho de investigação desenvolvido no contexto da Educação Pré-escolar com o intuito de perceber as perspetivas das crianças relativamente ao Jardim de Infância.

O contacto com a futura realidade profissional favoreceu o desenvolvimento de competências assentes numa postura indagadora e reflexiva, levando à adoção de um processo de observação objetivo e conciso; à construção de planificações potencializadoras da integração e articulação curricular, dando voz aos reais interesses, necessidades e aptidões das crianças; ao desenvolvimento de ações suficientemente flexíveis e abertas às evidências; à aposta numa avaliação individualizada dos alunos, permitindo uma adequação da ação aos mesmos, fomentando-se uma diferenciação pedagógica; à criação de momentos de articulação entre os diferentes níveis de educação.

O estágio desenvolveu-se, assim, numa perspetiva assente na colaboração e na colegialidade, para a formação de crianças responsáveis, seguras de si, proativas, por meio da aprendizagem cooperativa, recheada de descobertas, aliada à paixão pelo mundo da educação.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Identidade Profissional;

Like, Practice, Feel

Abstract: As part of the Master in Pre-School and Primary School Education, I have prepared the present final report named as “Like, Practice, Feel”, which proposes an analysis and a critical reflection of the learning processes achieved during the phases of observation, cooperation and intervention, comprised in the internships done in the contexts of Pre-School and Primary School Education. Hence, the key moments of educational practice are explored in this report, having my own competences been deepened, considering the capabilities, weaknesses and constraints encountered along this route.

In a first stage, this paper explores practice in context and it presents the educational environments of the two contexts where I have developed my internships. The most remarkable experiences during these two periods come subsequently, and they allow learning a bit more about deaf children and the work carried out with them, as well as the potential use of project work methodology, teaching strategies for reading developed with 1st year Primary students, collective work, and also my perspective regarding the dimensions of the teaching profession. Finally, one of the most outstanding experiences had to do with a research work in the context of Pre-School Education in order to perceive children’s expectations in relation to Kindergarten.

The contact with the future professional reality stimulated the enhancement of skills based on a questioning and reflective posture, therefore leading to the adoption of an objective and concise observation process; to the construction of plans that promote integration and curricular articulation, giving voice to real concerns, needs and abilities of children; to the development of sufficiently flexible actions opened to evidence; to the reliance on an individualised assessment of students, allowing an adequate action, by fostering a pedagogical differentiation, and to the creation of articulation moments between the different levels of education.

Thus, the internship was conducted in a perspective based on collaboration and collegiality to form responsible children, sure of themselves and proactive, through a cooperative learning, full of discoveries and combined with the passion for the world of education.

Keywords: Pre-school Education; Primary School Education; Professional identity;

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino Supervisionadas	5
SECÇÃO A – Educação Pré-escolar	7
1.1 Contexto Institucional	10
1.2 Caracterização do grupo de crianças	11
1.3 Aspetos Pedagógicos no Funcionamento do Grupo/Sala.....	14
1.3.1 Organização Espacial	14
1.3.2 Organização Temporal	16
1.3.3 Intervenção Educativa da Educadora Cooperante.....	18
1.4 Fundamentação das opções educativas	20
SECÇÃO B – Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
2.1 Caracterização Geral do Agrupamento	29
2.2 Caracterização da Escola.....	30
2.3 Caracterização da turma	31
2.4 - Organização do Espaço e do Tempo	33
2.5 Intervenção Educativa da Professora Cooperante	35
2.6 Fundamentação das Opções Educativas	37
PARTE II Experiências-Chave e Investigação	45
SECÇÃO A – Educação Pré-escolar.....	47
A criança surda	49
Projeto: O Jardim Zoológico	54
SECÇÃO B – 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	61
Estratégia de ensino da leitura.....	63
O trabalho colaborativo	68
SECÇÃO C – Articulação: Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
Ser educador – As dimensões da profissionalidade	75
SECÇÃO D – Investigação: Abordagem de Mosaico.....	81
Escutar as vozes da criança – A Abordagem de Mosaico	83

Apresentação e discussão dos dados	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICES	107

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Caracterização do grupo.....	111
Apêndice 2 – Vista geral da sala.....	111
Apêndice 3 – Os cantinhos da sala de atividades.....	112
Apêndice 4 – Colocação do símbolo de atividades.....	115
Apêndice 5 – O horário do estabelecimento.....	115
Apêndice 6 – Pannel da primavera.....	116
Apêndice 7 – Mural do dia da mãe.....	118
Apêndice 8 – Amizade.....	120
Apêndice 9 – Emoções.....	123
Apêndice 10 – Papagaio de papel.....	126
Apêndice 11 – Sala do 1.º CEB.....	128
Apêndice 12 – História dramatizada com fantoches.....	129
Apêndice 13 – Parede da sala.....	129
Apêndice 14 – Ida ao parque verde.....	130
Apêndice 15 – Rede concetual.....	130
Apêndice 16 – Construção dos animais do jardim zoológico.....	131

Apêndice 17 – Conjuntos.....	132
Apêndice 18 – Divulgação do projeto.....	133
Apêndice 19 – Resultado final do projeto – exposição do jardim zoológico.....	134
Apêndice 20 – Planificação de Português do dia 26 de janeiro de 2015.....	137
Apêndice 21 – Espaços do JI que a criança G prefere.....	139
Apêndice 22 – O que a criança G mais gosta no JI.....	141
Apêndice 23 – O que a criança G menos gosta no JI.....	142
Apêndice 24 – Espaços do JI que a criança L prefere.....	142
Apêndice 25 – O que a criança L mais gosta no JI.....	146
Apêndice 26 – O que a criança L menos gosta no JI.....	146

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Vista geral da sala de atividades.....	111
Ilustração 2 – O cantinho dos jogos de mesa.....	112
Ilustração 3 – A casinha das bonecas.....	112
Ilustração 4 – O cantinho da leitura.....	113
Ilustração 5 – Mesa de trabalho.....	113
Ilustração 6 – O cantinho do computador.....	114
Ilustração 7 – O cantinho da reunião e dos jogos coletivos.....	114
Ilustração 8 – Colocação do símbolo da atividade.....	115
Ilustração 9 – Painel da primavera.....	117

Ilustração 10 – Mural do dia da mãe.....	119
Ilustração 11 – Grinalda da amizade.....	123
Ilustração 12 – Momento relativo ao tema das emoções.....	125
Ilustração 13 – Crianças a brincar no exterior com o papagaio de papel.....	128
Ilustração 14 – Vista geral da sala.....	128
Ilustração 15 – Dramatização de uma história.....	129
Ilustração 16 – Parede da sala.....	129
Ilustração 17 – Exploração do parque verde.....	130
Ilustração 18 – Rede conceitual.....	130
Ilustração 19 – Construção do elefante.....	131
Ilustração 20 – Construção da zebra.....	131
Ilustração 21 – Construção da girafa.....	132
Ilustração 22 – Formação de conjuntos.....	132
Ilustração 23 – Divulgação do projeto.....	133
Ilustração 24 – Tanque com uma baleia e um golfinho.....	133
Ilustração 25 – Reptilário com uma cobra.....	134
Ilustração 26 – Jaula com um leão e uma leoa.....	135
Ilustração 27 – Uma girafa, uma zebra, um elefante, três pinguins, dois coalas, um crocodilo e um urso.....	135
Ilustração 28 – Macaco no baloiço.....	136
Ilustração 29 – Gaiola com um tucano e um papagaio.....	136
Ilustração 30 – Vista geral do jardim zoológico.....	136

Índice de Tabelas

Tabela I – Caracterização do grupo.....	111
Tabela II – O horário do estabelecimento.....	115
Tabela III – Planificação da atividade do painel da primavera.....	116
Tabela IV - Planificação da atividade do mural do dia da mãe.....	118
Tabela V - Planificação da atividade da amizade.....	120
Tabela VI - Planificação da atividade das emoções.....	123
Tabela VII - Planificação da atividade do papagaio de papel.....	126
Tabela VIII – Planificação de Português do dia 26 de janeiro de 2015.....	137
Tabela IX – Espaços do JI que a criança G prefere.....	139
Tabela X - O que a criança G mais gosta no JI.....	141
Tabela XI – O que a criança G menos gosta no JI.....	142
Tabela XII - Espaços do JI que a criança L prefere.....	142
Tabela XIII - O que a criança L mais gosta no JI.....	146
Tabela XIV - O que a criança L menos gosta no JI.....	146

Abreviaturas e Siglas

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cf. – Confrontar

EPE – Educação Pré-escolar

EREBAS – Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

JI – Jardim de Infância

LGP – Língua Gestual Portuguesa

ME – Ministério de Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEI – Programa Educativo Individual

s.d. – sem data

INTRODUÇÃO

O período de prática pedagógica supervisionada ocorreu nas valências da Educação Pré-escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Relativamente ao primeiro período de estágio, este decorreu na Educação Pré-Escolar, numa instituição afeta a um Agrupamento de Escolas de uma cidade do centro do país, junto de um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos. Por sua vez, o estágio desenvolvido no último semestre teve lugar numa Escola Básica do 1.º ciclo junto de duas turmas de 1.º e 4.º anos de escolaridade, compreendendo treze alunos com idades entre os seis e os sete e os nove e os dez.

Para uma melhor estruturação do trabalho desenvolvido, o relatório encontra-se dividido por partes. Na primeira, designada por Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino Supervisionadas em EPE e 1.º CEB - Secção A e Secção B respetivamente - enquadra-se o contexto e ambiente educativo no qual se desenrolou toda a intervenção pedagógica, com vista a análise e interpretação dos fatores que exercem influência na ação pedagógica.

A segunda parte designada por Experiências-Chave e Investigação diz respeito às experiências consideradas fulcrais durante o decorrer dos respetivos estágios.

O presente relatório finda com as considerações finais, nas quais se reflete sobre as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo dos dois períodos de estágio, no âmbito da EPE e do Ensino do 1.º CEB, terminando com algumas ideias que possivelmente apenas serão respondidas no decorrer do percurso profissional da mesma.

Atendendo aos dois perfis profissionais a que se destina o presente mestrado compreende-se que ao longo do período de estágio se adquiram competências essenciais a um profissional de educação, ponderando-se as práticas, apoiando-se numa atitude auto, hétero e co-reflexiva, sustentada na ética deontológica inerente à profissão. Destaca-se, neste sentido, a colegialidade desenvolvida com as colegas pedagógicas, os orientadores cooperantes e os supervisores institucionais, potencializando-se a partilha entre os vários atores da ação pedagógica para a promoção de uma aprendizagem cooperativa junto dos dois grupos de crianças. Por conseguinte, os projetos concretizados e avaliados com e pelas crianças/alunos, tendo

por bases modelos conceituais adequados e rigorosos, fomentaram valores como a auscultação do grupo, aprendizagens autênticas e integradas, a valorização das preconceções e experiências pessoais, sociais e culturais, respeitando e potencializando-se uma pedagogia diferenciada, na qual a criança se sentia segura e predisposta para construir novas aprendizagens. Para tal, mobilizou-se competências e saberes disciplinares, científicos, pedagógicos, didáticos, investigativos e culturais, problematizando-se os contextos, discursos, conteúdos, recursos e estratégias da educação, com base na planificação e avaliação educativa.

Neste sentido, no presente relatório procurar-se-ão problematizar práticas educativas, de modo a adotar uma atitude profissional critico-reflexiva perante a complexidade da prática docente, mais concretamente sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos. Assim, sustentada nos pressupostos defendidos pelas presentes unidades curriculares de Prática Educativa I e II, procurou-se desenvolver um trabalho com base nas competências de reflexividade, autodireção e criatividade, permitindo enriquecer com os pedaços do quotidiano.

PARTE I

Contextualização e Itinerário Formativo das Práticas de Ensino Supervisionadas

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (EPE) (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) determina, como princípio geral, que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário.

Ainda que de frequência facultativa, este é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com uma grande importância no desenvolvimento da criança. Como afirma as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (ME, 1997), o objetivo da EPE não é constituir-se em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória mas sim numa ótica de educação ao longo da vida proporcionando “condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (p.17).

O profissional de educação, enquanto agente educativo, terá de analisar e compreender os fatores que exercem influência sob o desenvolvimento de cada criança e, por conseguinte, da ação pedagógica. Como tal, é crucial investigar, observar e refletir sobre o contexto educativo e seus intervenientes, fazendo uma caracterização externa e interna, de modo a que se desenvolva uma prática pedagógica fundamentada, intencional e adequada às capacidades e limitações da instituição educativa onde se insere.

Enquadrar-se-á, assim, no presente capítulo o ambiente educativo, bem como a comunidade educativa referente à instituição na qual decorreu o período de observação e colaboração. Neste sentido e, segundo as OCEPE (ME, 1997), o ambiente educativo envolve diferentes níveis de interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

1.1 Contexto Institucional

O presente trabalho efetivou-se num Jardim de Infância (JI) pertencente à rede pública, sendo este uma Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), situado numa das trinta freguesias de uma cidade da zona centro do país. Ocupa apenas uma área de 0.2 km² e está descrita como sendo uma área predominantemente urbana. A instituição tinha um horário de funcionamento das 08:00h às 18:30h e destinava-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso ao ensino básico.

As OCEPE (ME, 1997) enaltecem o apoio de diferentes profissionais de forma a enriquecer o trabalho de equipa e dar respostas mais adaptadas às crianças bem como às famílias. Como tal, no que concerne aos recursos humanos, a instituição era constituída por uma educadora de infância, três assistentes operacionais (uma para acompanhamento na sala de atividades e duas para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)) e ainda era constituída por docentes de educação especial e técnicos especializados (formadores de Língua Gestual Portuguesa (LGP) e Terapeutas da fala).

O apoio às Necessidades Educativas Especiais (NEE), nesta instituição, visava proporcionar ambientes bilingues que possibilitassem o domínio da LGP, bem como o domínio do português escrito, contribuindo para a adequação do processo de acesso ao currículo no sentido da inclusão escolar e social; aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinar adequadas a alunos surdos; diversificar a resposta educativa tendo em conta o nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade e nível de proficiências linguística. Promovia ainda a articulação das respostas educativas com os serviços de identificação precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente docentes surdos de LGP, bem como na disponibilização da frequência precoce de JI pelas crianças surdas.¹

¹ Informação retirada do Projeto Curricular de Turma

1.2 Caracterização do grupo de crianças

Segundo as OCEPE (ME, 1997), na Educação Pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças, que constitui a base do processo educativo.

Nesta linha de pensamento, a intervenção da mestranda desenvolveu-se num grupo heterogéneo de crianças sendo este grupo constituído por doze crianças do sexo masculino e oito crianças do sexo feminino perfazendo o total de vinte crianças (Cf. Apêndice 1). Todas elas tinham frequência regular no JI e algumas delas eram assíduas e pontuais.

Todas as crianças desfrutavam das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) no serviço de almoço e prolongado. Apenas duas crianças não usufruíam do lanche da tarde e nenhuma do lanche da manhã.

Relativamente às atividades pedagógicas, a Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nos seus pontos 1 e 2, do 12.º artigo, determina que:

os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

Assim sendo, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, curriculares ou letivas, existiam AAAF de acordo com as suas necessidades. As AAAF integravam todos os períodos que ultrapassavam as 25 horas letivas e que estavam definidos com os encarregados de educação desde o início do ano letivo. Estas contemplavam as entradas, os almoços, seguiam-se às atividades pedagógicas e aos períodos de interrupções curriculares, sempre que os encarregados de educação necessitassem que as crianças permanecessem na instituição (Vilhena & Silva, 2002). Neste sentido “o valor da comparticipação familiar mensal poder[ia] ser reduzido de forma proporcional à diminuição do custo verificado sempre que a criança não utiliz[ass]e integral e permanente os serviços e atividades de apoio à família” (Despacho Conjunto n.º 300/1997 (2.ª série), de 9 de setembro, artigo 3.º, ponto 4).

O II diferenciava-se por ser uma escola inclusiva (uma escola de referência para crianças surdas). Segundo as OCEPE, (ME, 1997, p.19),

O conceito de escola “inclusiva” supõe que o planeamento seja realizado tendo em conta o grupo. Este plano é adaptado e diferenciado de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem. (...) Assim, mesmo as crianças diagnosticadas como tendo “necessidades educativas especiais” são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.

Assim sendo, desta instituição faziam parte um grupo de seis crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com surdez, com Programa Educativo Individual (PEI) e plano de intervenção fundamentado na avaliação diagnóstica efetuado no início do ano pelas docentes e avaliada trimestralmente em conjunto com as famílias.

Estas seis crianças apresentavam características distintas. Uma das crianças tinha surdez neuro sensorial bilateral profunda (atraso global de desenvolvimento), com implante coclear e usava a Língua Portuguesa como primeira língua. Esta criança já deveria frequentar o 1.º CEB mas foi pedido adiamento. Outra das crianças também apresentava surdez neuro sensorial bilateral profunda com próteses retro auriculares e usava a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua primeira. A terceira criança manifestava surdez neuro sensorial bilateral profunda (atraso global de desenvolvimento severo), com próteses retro auriculares e a LGP como língua primeira. No caso de uma outra criança, esta continha surdez neuro sensorial bilateral moderada, com próteses retro auriculares e usava a LGP como sua língua primeira. Por fim, uma das crianças tinha surdez neuro sensorial bilateral moderada, com próteses retro auriculares e a LGP era a sua língua primeira.

As crianças surdas que estavam em idade de para o ano transitar para o 1.º CEB juntamente com as crianças a quem foi autorizado o adiamento, formavam um grupo que, ao longo de todas as manhãs da semana, desenvolviam em sala de apoio, para além das competências previstas para o Pré-Escolar, atividades específicas para a surdez, quer ao nível da estimulação e treino auditivo, do desenvolvimento adequado da comunicação, ao nível da LGP e da escrita sendo acompanhadas pela docente de educação especial especializada na área da surdez. Outras duas crianças dispunham

apenas de quarenta e cinco minutos de apoio por semana. Um tempo por mês todas as crianças surdas desenvolviam um projeto em comum com os colegas surdos do 1.º CEB. No grupo, estavam ainda integradas seis crianças de etnia cigana, com características culturais muito próprias e que, por isso, necessitavam de uma atenção particular.

Em relação à situação económica das famílias esta era, na sua maior parte, considerada média/baixa, existindo várias situações de rendimento mínimo e muitas situações de desemprego.

Ao nível das habilitações literárias, as famílias das crianças que frequentavam o JI eram também muito diversificadas com alguns dos pais a não terem nenhuma escolaridade ou no máximo o quarto ano enquanto outros possuíam o ensino secundário ou superior.

As crianças, comparativamente com outras da mesma idade, apresentavam níveis diferenciados de desenvolvimento. Existiam crianças que necessitavam de desenvolver determinadas competências, nomeadamente ao nível da motricidade e da linguagem. Relativamente às crianças com cinco anos, de um modo geral, tinham já um desenvolvimento aproximado sendo que alguns destacavam-se por possuírem conhecimentos sobre as diversas áreas de conteúdo.

No geral, o grupo manifestava algumas dificuldades no cumprimento das regras de comportamento e de convivência em sociedade. A motivação expressa pelas crianças para uma atividade geralmente tinha uma duração curta, mostrando-se, normalmente, inquietas. Apesar das suas particularidades, era possível caracterizar este grupo pela motivação, empenho e interesse na concretização das tarefas propostas, com tendência a questionar o que desconheciam ou o que iam fazer, evidenciando aprendizagens significativas aquando da realização das mesmas. Por isso mesmo, na dimensão da avaliação dos alunos, de um modo geral, evidenciaram resultados satisfatórios. Estes resultados foram espelho de um trabalho contínuo realizado pelo(a) educador(a) e estagiários(as) que sempre tentaram desenvolver tarefas que permitissem a participação de todas as crianças.

Maioritariamente, as crianças conseguiam manifestar as suas opiniões e gostos, existindo, contudo alguns casos que dificilmente o faziam. O grupo manifestava-se curioso por compreender o que o rodeava e demonstrava, também, uma forte motivação pelo jogo simbólico, assim como por escutar canções, histórias e atividades de movimento. As crianças revelavam-se capazes de reconhecer regras e de as negociar, mas manifestavam dificuldades em cumpri-las.

1.3 Aspetos Pedagógicos no Funcionamento do Grupo/Sala

1.3.1 Organização Espacial

O modo como os diferentes espaços e tempos de uma instituição educativa se encontram organizados, equipados e são utilizados, pode ser entendido como um espelho da intencionalidade educativa e da dinâmica caracterizadora dos grupos que a compõe.

Centrando-nos na organização do espaço da sala, as crianças necessitavam de espaços que fossem planeados e equipados de forma a produzirem aprendizagens significativas e ativas, possibilitando o uso de objetos e materiais, explorações, criação e resolução de problemas, para se moverem livremente, falar à vontade sobre o que estavam a fazer, exibirem as suas invenções e espaço para se reunirem com os adultos (Hohmann & Weikart, 2003). Para o ME (1997), o planeamento do ambiente educativo permite às crianças utilizar e explorar instrumentos e materiais, colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e em pares.

Neste âmbito, o estabelecimento era constituído por sala de atividades letivas, sala destinada à componente de apoio à família, sanitário para crianças (três sanitas e três lavatórios), sanitário para adultos, um gabinete, duas arrecadações, *hall* e ainda um espaço exterior equipado com escorrega e revestimento adequado sendo que não dispunha de espaço exterior coberto.

Na sala (Cf. Apêndice 2) onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, eram visíveis diferentes cantinhos (Cf. Apêndice 3), sendo que cada um foi planeado de modo a propiciar atividades baseadas nos interesses das crianças de forma a permitir que as atividades se desenvolvessem serenamente, com os efeitos esperados, mas também de modo a permitir uma movimentação segura quer das crianças quer dos próprios adultos (uma ampla visão do espaço envolvente). Existiam cantinhos dirigidos para a casinha das bonecas, mesa de jogos, mesa de trabalho, espaço de leitura, espaço de reunião e jogo coletivo e espaço do computador, que eram de fácil identificação para a criança e possuíam também um espaço para a colocação do símbolo de quem escolhia a atividade (Cf. Apêndice 4).

A organização da componente letiva desenvolvia-se entre a sala de acolhimento e a sala de atividades. A sala de acolhimento estava pensada para promover uma agradável receção no JI quer através dos jogos livres individuais e em grupo quer através da audição de música e canções quer ainda através da visualização de um filme. Este espaço voltava a ter lugar de destaque no período da tarde nas AAAF onde o jogo livre, o jogo de grupo e a exploração das diversas áreas ocorriam em articulação com o espaço exterior que era utilizado sempre que possível. Por vezes também era utilizada durante a componente letiva para jogos de roda ou psicomotores.

A sala de atividades onde decorria a componente letiva encontrava-se dividida em dois espaços – área de atividades livres (jogos de construção, puzzles, casinha, etc.) e a área de atividades orientadas (expressão plástica, iniciação à escrita, matemática e conhecimento do meio) e ainda um espaço reservado à leitura e à área do computador que se pode considerar mistos já que podiam ser utilizados livremente pelo grupo ou com orientação do(a) educador(a) e pontos de partida e apoios para diversas atividades.

Da sala fazia parte uma área que era acolchoada e confortável, na qual as crianças estavam sentadas a conversar com a educadora, a ouvir histórias e era, também, onde marcavam as presenças e preenchiam as tabelas com o tempo, dia e mês. Este era um espaço de conversa/reflexão utilizado como preparação e motivação para as atividades a desenvolver durante o dia, em grupo ou individualmente.

Considerando os materiais pedagógicos, estes garantiam uma variedade na sua funcionalidade, facilidade de acessibilidade com prateleiras abertas, simplificando a utilização pelas crianças aquando do desenvolvimento de atividades pedagógicas no âmbito de todas as áreas de conteúdo no entanto, a educadora mantinha alguns em armários fechados, fora do alcance das crianças.

A sala possibilitava o acesso direto ao exterior, através de duas portas envidraçadas, proporcionando o contacto visual com o exterior. Tratava-se de uma sala ampla, que apresentava bastante luminosidade.

A zona exterior apresentava-se como potencializadora de momentos diários de brincadeira livre. No entanto, com menos enfoque, existiam momentos educativos intencionais planeados pelo(a) educado(a). Esta era compreendida como um prolongamento do interior, onde as mesmas situações de aprendizagem poderiam ter lugar ao ar livre. Onde eram permitidas diferentes oportunidades educativas a partir de um local que apresentava outras características e potencialidades OCEPE (ME, 1997).

A mudança de espaço físico é muitíssimo importante. Se ficarem na sala em que levam a cabo as actividades curriculares, quer as crianças, quer os adultos, serão com muito mais facilidade levados a repetir tudo o que foi dito durante o dia (...). Mudar de espaço e materiais (...) permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica (Vilhena & Silva, 2002, p. 18).

No espaço exterior da instituição existiam zonas distintas, desde uma zona de cobertura cimentada, até uma zona térrea onde existia uma pequena horta pedagógica, uma pequena área arborizada e, ainda, um parque infantil de pequenas dimensões. Este espaço dispunha de três ecopontos, através do qual era feita uma recolha seletiva de resíduos sólidos, estando, ainda, distribuídos pela instituição, diversos caixotes de lixo para resíduos comuns. Toda a instituição era vedada, garantindo um controlo sobre as entradas ou saídas da mesma.

1.3.2 Organização Temporal

No estabelecimento onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, as atividades letivas iniciavam às 09:00h e culminavam às 15:30h, sendo que das 08:00h

até às 09:00h e das 15:30h até às 18:30h havia o prolongamento de horário que integrava as AAAF.

O acompanhamento das crianças era organizado pelas assistentes operacionais que dinamizavam atividades, essencialmente, de carácter lúdico sendo que o prolongamento de horário era realizado num espaço próprio. Durante a AAAF as assistentes operacionais centravam a sua ação no acompanhamento personalizado de cada criança tentando, por isso, proporcionar ocasiões em que colaboravam de forma voluntária. Se o tempo permitisse este prolongamento poderia também ser desenvolvido no espaço exterior, envolvendo as crianças em atividades que visavam o desenvolvimento da expressão motora, nomeadamente, através de jogos de grande movimento.

Os horários do estabelecimento encontram-se em apêndice (Cf. Apêndice 5).

No Jardim de Infância, as crianças passam uma parte importante da sua existência que vai decorrendo à volta de sucessivos momentos ou unidades temporais de vida de grande significado para elas. O tempo está sempre ligado à ação, à atividade, às experiências multidimensionais que realizamos.

Como tal, considerando o bem-estar das crianças e aceitando os interesses e o ritmo de cada uma, a rotina era adaptada sempre que necessário suprimindo os imprevistos e a diversidade de situações que o justificassem.

De um modo geral, podia-se repartir os tempos de rotina como: tempo de acolhimento, lanche da manhã, tempo de exterior, atividade orientada, exploração livre de materiais e jogo espontâneo, higiene, almoço, atividade orientada, exploração livre de materiais e jogo espontâneo, higiene e, por fim, lanche da tarde. Após o lanche da tarde seguiam-se as AAAF apenas para as crianças que permaneciam na instituição após o horário da educadora. O JI dispunha ainda de atividades complementares que tinham um dia fixo por semana como era o caso da Língua Gestual Portuguesa, uma vez por semana, à quinta-feira da parte da tarde para todas as crianças da instituição bem como para os funcionários, auxiliares e educadora. Ao longo da rotina existiam momentos em grande e pequeno grupo e também individuais. O(a) educador(a) deve procurar

intercalar momentos que necessitem de maior concentração com outros de tipo mais lúdico.

A sucessão de atividades na mesma ordem e com uma frequência diária constitui um ritmo, o que contribui para dar aos alunos segurança e confiança. Portanto, a repetição diária dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecerá depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos na escola.

A partir do momento em que as crianças estavam com a educadora, existiam diversas situações que constituíam parte integrante das rotinas diárias, nomeadamente a seleção de um “chefe” (responsável pela organização do “comboio”, pela marcação do tempo, da data e das presenças), seguindo-se de um diálogo sobre o tema a desenvolver no decorrer daquele dia/semana.

Na perspetiva das OCEPE (ME, 1997), a Educação Pré-escolar é um contexto de socialização em que as aprendizagens resultam das diversas vivências de cada um desenvolvidos em tempos e espaços próprios.

O brincar merece destaque uma vez que era, também, uma atividade primordial nesta instituição observada diariamente tanto no espaço interior como exterior, tornando-se numa rotina bem como numa necessidade para estas. As crianças são ativas por natureza e o brincar enquadra-se nas suas atividades básicas.

Para Piaget citado por Kamii (s.d.), o brincar é a formação do conhecimento, pelo menos durante os períodos sensório-motor e pré-operatório. O jogo natural da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores proporcionam a aplicação da inteligência e da iniciativa sendo que o jogo oferece às crianças uma razão interior para o desempenho da sua inteligência e da sua curiosidade.

1.3.3 Intervenção Educativa da Educadora Cooperante

Um dos aspetos mais significativos e relevantes que advêm desta experiência de estágio prende-se com a prática da educadora cooperante.

Em relação a esse aspeto, a educadora destacava-se pela sua criatividade e diversidade nas atividades que realizava com as crianças. O grupo demonstrava interesse e prazer aquando da realização dos trabalhos o que se refletia, por vezes, na vontade, das crianças mais velhas, que a hora do recreio terminasse para que pudessem ir para a sala trabalhar.

Todas as atividades eram planeadas mensalmente e eram preparados antecipadamente os materiais com a ajuda da assistente operacional. Era clara a boa relação que existia entre a educadora e a assistente operacional gerando assim um ambiente educativo positivo.

A educadora era, também, flexível tentando sempre ir ao encontro das necessidades educativas das crianças alterando a sua planificação sempre que necessário de forma a responder aos interesses das mesmas. A educadora apresentava uma boa base científica não só no que se referia à psicopedagogia ou organização escolar, mas também em todos os diversos ramos do saber: matemática, ciências, linguagem ou educação artística, para gerir de forma coerente e acertada os processos de ensino aprendizagem.

Na perspetiva das OCEPE (ME, 1997), estruturar o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança bem como do seu contexto familiar e social é fulcral para que EPE harmonize um ambiente estimulante de progresso e promova aprendizagens reveladoras e diversificadas que colaborem para uma maior igualdade de oportunidades.

A metodologia adotada pela educadora não era inspirada em nenhum modelo mas era fundamentalmente uma metodologia ativa, ajustada aos interesses, necessidades e motivações da própria criança estimulando um clima participativo e entusiasmante tornando a criança promotora das suas aprendizagens. Tudo isto tendo em conta uma pedagogia diferenciada, de modo a promover a evolução holística de cada aluno, partindo da auscultação do grupo, juntamente com as evidências observadas na ação pedagógica partindo daquilo que a criança já aprendeu.

Em relação ainda à interação da educadora para com os encarregados de educação esta ocorria através de visitas frequentes à instituição, reuniões, partilha de informações

por escrito e, até mesmo, participando em atividades propostas. Um acompanhamento contínuo sob o percurso do aluno facultará aos familiares um maior enquadramento e responsabilização nos momentos em que são discutidos os parâmetros de avaliação. A qualquer hora do dia estes podiam estabelecer comunicação com o JI e até mesmo combinar um horário compatível a ambos para falar sobre o progresso da criança. Tal como patente nas OCEPE (ME, 1997), a família e o JI são dois contextos sociais distintos embora contribuam igualmente para a educação da mesma criança. Por isso é importante que haja uma relação entre estes dois sistemas.

1.4 Fundamentação das opções educativas

Relativamente à intervenção educativa da mestranda, no decorrer do estágio (19 de março a 13 de junho de 2014), esta tentou facultar experiências de aprendizagem que tivessem como apoio as OCEPE (ME, 1997).

A prática pedagógica desenvolveu-se com base em três fases fulcrais do processo formativo nomeadamente a fase de observação do ambiente educativo, a fase de integração progressiva no contexto educativo e, ainda, a fase de desenvolvimento e implementação de um projeto pedagógico

A ação educativa desafia interruptamente uma atitude de investigação e reflexão por parte do educador que procurará, informada e adequadamente, responder às exigências ecológicas, éticas e morais da sua prática (Alonso, 1998). Neste sentido, a prática é essencial para que o profissional de educação aceda, reflita e compreenda o contexto educativo ao qual está afeto e a cada aluno com o qual interage. Através desta prática reflexiva ao longo da sua profissionalidade, o docente (re)constrói saberes profissionais, desenvolvendo a sua capacidade de analisar criticamente as práticas de educação.

O educador “para poder intervir no real, de modo fundamentado terá de saber observar e problematizar (ou seja interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 30). Neste sentido, a observação apresenta-se como uma competência implícita ao perfil de um docente que constrói a sua prática pedagógica

“a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada (...) [da mesma]” (Decreto-Lei n.º 240/2011, anexo V, ponto 1). Compreende-se portanto, que o profissional de educação deverá promover relações significativas entre os intervenientes educativos, como forma de compreender a dinâmica subjacente ao contexto educativo, isto é, ao ambiente educativo nas suas amplas vertentes e à comunidade educativa numa perspetiva holística do conhecimento.

A observação surgiu, então, como “estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da ação docente: a dimensão pedagógica” (Vieira e Moreira, 2011, p. 28). Como tal, no decorrer da prática pedagógica a mestranda teve todos os sentidos devidamente apurados e direcionados nas diversas situações.

Seguindo esta linha de pensamento e corroborando com Trindade (2007), acredita-se que observar vai mais além da simples perceção, “pressup[ondo] a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (p. 30).

As formas e os meios de observação sobre o contexto, os processos e respetivos resultados de aprendizagem dos alunos constituem-se como a base do processo de planificação e avaliação, enquanto sustentáculo para o desenvolvimento da ação pedagógica (Trindade, 2007). Neste âmbito, o Decreto Lei n.º 241 (2001) refere que o docente deverá “organiza[r], desenvolve[r] e avalia[r] o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, (...) [atendendo à] diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (anexo 2, artigo II, ponto 2).

Neste sentido, planificar a ação pedagógica requer um domínio do ambiente educativo e dos seus intervenientes, bem como dos conteúdos a lecionar, como forma de desenvolver estratégias conducentes com as características de cada elemento do grupo. Como tal, durante o processo de planificação a mestranda mobilizou os aspetos conceituais e metodológicos de formação, de ensino e de aprendizagem, assumindo-se como “profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspetiva interaccionista e socioconstrutivista, de aprendizagem

experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p.4).

Assim sendo, a mestranda teve de conhecer, analisar e refletir não só sobre os pressupostos teóricos que guião a sua prática, como também sobre os documentos legislativos instituídos pelo governo. É, assim, necessário, que o educador tenha um conhecimento aprofundado dos documentos oficiais e reguladores da Educação Pré-escolar, como forma de respeitar as diretrizes do Ministério da Educação (ME), com vista ao desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e informada. Estes documentos foram alvo de reflexão e interpretação de acordo com o contexto para que a sua operacionalização tenha sido realizada de forma adequada. Assim, enquanto agente ativo na tomada de decisões, a mestranda equipou-se com as ferramentas necessárias para a adoção de estratégias e dispositivos pedagógicos significativos de acordo com a realidade educativa em que se encontrava a desenvolver a sua ação.

Considerando as características, as necessidades e os interesses de cada criança que integrava o grupo, a aluna estagiária consultou as OCEPE, selecionando conteúdos e definindo os objetivos, conhecimentos e capacidades a desenvolver. Posteriormente desenvolveu uma proposta pedagógica com vista à promoção de estratégias educativas adequadas e contextualizadas. Para tal convocou as estratégias didáticas que considerava adequadas aos elementos que compunham o seu grupo, fazendo uma análise das potencialidades e fragilidades de cada um.

A planificação constitui-se, portanto, como uma proposta flexível, uma vez que através da auscultação da turma e das evidências e imprevistos que pudessem ocorrer, foi necessário ajustar o que foi planificado ao momento da enunciação. Para tal, numa fase antecedente à atuação, para além de um “conhecimento (...) dos princípios de aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (Richardson, 1997, p. 34) foi necessário planificar as atividades delineando o percurso, preparando ferramentas que permitiam gerir a turma, implicando todos os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Neste seguimento, a planificação apresentou-se como um elemento de grande importância, na medida em que fundamentou e apoiou a ação para que esta não se

desenvolvesse no vazio, promovendo-se atividades coerentes, adequadas, mas, também, flexíveis e abertas a alterações. As planificações dificilmente foram cumpridas na sua plenitude, dado que durante a ação pedagógica a mestranda foi reajustando a sua conduta no momento da enunciação, logo, refletiu na ação (Shön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Este “papel flexível [prende-se] não só [numa atitude] de estimulador do processo de aprendizagem, como também de ator capaz de adaptar-se às diferentes situações criadas, estabelecendo novas sequências didáticas” (Grigoli, Teixeira & Lima, s.d., p. 5). Refletindo antes da ação definir-se-ão, também, algumas dimensões e procedimentos como forma de analisar o processo e desenvolvimento da ação pedagógica, permitindo que haja elementos que possibilitassem um olhar retrospectivo da ação, potencializando-se as fragilidades e constrangimentos que decorreram na aula para um momento posterior (Oliveira & Serrazina, 2002).

Várias foram as atividades desenvolvidas pela mestranda em colaboração com a sua colega de díade. Duas das planificações produzidas, nomeadamente o painel da primavera (Cf. Apêndice 6) e o mural do dia da mãe (Cf. Apêndice 7), foram solicitadas pela educadora cooperante e foram feitas simultaneamente às atividades da mesma. Por outro lado, as planificações posteriores foram pensadas pelas mestrandas, com um tema livre e realizadas apenas durante um dia cada uma.

Nesta linha de pensamento, foram então planificadas um conjunto de atividades com o intuito de explorar o conceito de amizade percebendo assim, o que para as crianças, significava ser amigo (Cf. Apêndice 8). As mestrandas acharam pertinente o desenvolvimento deste tema uma vez que, durante a fase de observação, foram-se apercebendo de que as crianças, por vezes, diziam que não eram amigas de um ou de outro colega.

Uma outra intervenção pedagógica direcionou-se para o tema das emoções (Cf. Apêndice 9). Desta intervenção concluiu-se que as crianças já tinham presente os diferentes conceitos de contente, triste, zangado, etc.. Ainda, numa outra intervenção, construiu-se um papagaio de papel (Cf. Apêndice 10) uma vez que se encontravam na

primavera o que seria uma boa estação para que, as crianças, fossem para o espaço exterior brincar e divertirem-se com o papagaio de papel que construíram.

Numa fase posterior do estágio, a mestranda implementou um projeto que estará descrito mais à frente na parte referente às experiências chave.

As atividades surgiram, portanto, como encadeamento dos diferentes momentos de modo a favorecer a evolução da criança nas mais diversas dimensões. Beane (2003) De mesmo modo, Grigoli, Teixeira e Lima (s.d.) acreditam que “atividades mobilizadoras dos conhecimentos prévios dos alunos e de seus interesses (...) [dão] origem a um processo de ensinar complexo e aberto” (p. 5). A mestranda partiu, assim, do geral para o específico, delineando estratégias diversificadas que procuraram levar o aluno a pensar e a desenvolver o gosto por aprender.

Corroborando com Day (2004), é crucial que os profissionais de educação desenvolvam “uma cultura de comprometimento e de entusiasmo no sentido de uma melhoria contínua” (p. 24), selecionando/construindo recursos pedagógicos que favoreçam ambientes propulsores à construção do conhecimento.

A comunicação foi o meio privilegiado para o desenvolvimento da ação pedagógica. Neste sentido, foi importante que a mestranda fomentasse a colaboração entre pares, de modo a que cada criança aprendesse com os outros, sentindo-se implicado no seu processo de construção de conhecimento. Para tal, o(a) educador(a) deverá conduzir a criança a aprender a aprender, cujo papel será construir, organizar e provocar as construções de aprendizagens, partindo de uma pedagogia centrada nas crianças (Not, 1979). Tal como supracitado, foi fundamental atribuir autonomia à criança nomeadamente na organização e na gestão do seu espaço, tempo, materiais e tarefas como forma de promover o desenvolvimento das suas capacidades psicomotoras, psicossociais e cognitivas. A criança constituiu-se, assim, como um aprendiz ativo que se desenvolveu a partir das atividades que ela própria geriu.

Foi ainda importante promover o trabalho de pesquisa, fundamentando a aprendizagem pela descoberta e a partilha dialógica de todo conhecimento, orientando para a indagação e reflexão conjunta. A “pedagogia interativa baseia[-se] no princípio

do papel construtivo das interações entre pares no desenvolvimento cognitivo” (Pourtois & Desmet, 1997, p. 279) de cada aluno. Destaca-se, portanto, a necessidade das crianças estarem “implicadas naquilo que fazem (...) [uma vez que] precisam de trabalhar aos seus níveis de compreensão” (Schweitzer, citado por Fosnot, 1996, p. 118). Transformar a ação pedagógica em questionamento foi, portanto, um dos caminhos mais frutíferos para angariar oportunidades que levassem os alunos a desenvolver a sua compreensão (Harlen & Qualter, 2006).

Tendo em conta as adversidades, os obstáculos e as barreiras que se afiguraram no percurso da mestranda, foi necessário estabelecer uma dinâmica de colegialidade “utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação para superar e vencer” (Perrenoud, 2000, p. 89). Ser-se profissional de educação pressupõe que se colabore com todos os intervenientes, promovendo interações com outros profissionais, manifestando capacidade relacional e de comunicação nas várias circunstâncias da sua atividade (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Adotando uma atitude reflexiva, a mestranda refletiu na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, levando a uma auto e heteroavaliação, orientando-a para a ação futura (Shön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Durante a sua atividade, a mestranda teve de recorrer a constantes reflexões, de modo a (re)ajustar a sua atuação às exigências do poder central e às características e necessidades da sua turma. Através destes momentos emergiram os problemas, dúvidas e impressões, que serviram de impulso para posteriores reflexões, na tentativa de encontrar justificações para possíveis erros e constrangimentos.

Numa atitude de investigadora perante a ação educativa, é crucial que a mestranda aposte na sua formação ao longo da vida, de modo a que consiga dar resposta às exigências da sociedade, do contexto educativo, dos encarregados de educação e, acima de tudo, de cada criança.

Deste modo, a mestranda terá que encarnar vários papéis, assumindo posições adequadas ao contexto educativo. A aposta na formação pessoal e profissional, entendendo a educação como aprendizagem ao longo da vida e como exercício

reflexivo permanente, permitir-lhe-á a construção de práticas educativas devidamente fundamentadas.

SECÇÃO B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Enquadrar-se-á, neste capítulo, o ambiente educativo, bem como a comunidade educativa referente à instituição na qual decorreu o período de observação e colaboração, delimitando-se geográfica, social, cultural e economicamente os contextos envolventes.

2.1 Caracterização Geral do Agrupamento

A instituição na qual a mestranda desenvolveu a sua prática educativa supervisionada pertencia a um Agrupamento de Escolas constituído por vinte e cinco estabelecimentos de ensino, sendo um deles uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (Escola Sede do Agrupamento). Para além da Escola Sede, era composto ainda por catorze Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e dez Jardins de Infância (JI). Todos estes estabelecimentos localizavam-se em nove freguesias da zona centro do país.

No Agrupamento frequentavam mil trezentas e vinte e nove crianças e alunos, sendo que se encontravam distribuídas pela Educação Pré-escolar (EPE) duzentas e trinta e cinco crianças, pelo 1.º CEB setecentas e cinco, pelo 2.º CEB cento e sessenta e sete alunos e pelo 3.º CEB duzentos e vinte e dois. Da totalidade dos alunos, oitenta e cinco tinham NEE e eram acompanhadas por oito docentes, que tinham como finalidade integrá-los para que, dessa forma, estes conseguissem atingir o sucesso educativo. O corpo docente era composto por cento e trinta e nove elementos. A ação educativa era apoiada por duas psicólogas, catorze assistentes técnicos, cinquenta e um assistentes operacionais, uma técnica de Serviço Social e uma mediadora.

As escolas que compunham o Agrupamento localizavam-se num contexto socioeconómico e cultural debilitado, o que potenciava o risco de insucesso e de abandono. Devido a isso, o agrupamento disponibilizava aos alunos uma oferta curricular diferenciada bem como alternativas culturais e educativas geradoras de igualdade social.

2.2 Caracterização da Escola

A escola básica de 1.º ciclo, onde a mestranda realizou o seu estágio, pertencia a uma freguesia situada numa zona centro do país e distava oito quilómetros da cidade e distrito a qual pertencia. Era uma freguesia inserida num ambiente rural e pouco desenvolvido, no entanto o acesso à escola era considerado perigoso uma vez que, se os alunos necessitassem de se deslocar a pé até ela, tinham de passar por estradas sem bermas e de constante movimento.

O edifício era do tipo Plano Centenário, cujo horário era das 09:00h às 12:30h e das 14:00h às 16:00h/17:30h² sendo que, a hora de almoço, era das 12:30h às 14:00h. No entanto, a equipa educativa presente diariamente no estabelecimento de ensino assegurava o funcionamento da escola das 7:30h às 19h.

Nesta instituição verificou-se a existência de duas salas de aula distribuídas por dois pisos, uma sala que servia para refeitório, uma sala destinada a outras atividades como Expressões e um espaço exterior amplo, com um campo de futebol.

No que concerne à população escolar, no presente ano letivo 2014/2015, a escola básica era constituída por duas professoras colocadas através do concurso nacional de professores e por trinta e três alunos, distribuídos por duas salas. Cada uma das salas era constituída por duas turmas, sendo que uma delas era constituída por sete alunos do 1.º ano e seis alunos do 4.º ano, perfazendo um total de treze alunos; e a outra era composta por doze alunos do 2.º ano e oito alunos do 3.º ano, perfazendo um total de vinte alunos, caracterizando-se assim as turmas como heterogéneas uma vez que em cada sala existem dois anos de escolaridade.

² 7:30h é o hora de saída para os alunos que Frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular.

2.3 Caracterização da turma

Fazendo a escola parte da experiência central da fase de vida de uma criança, é fulcral que o docente compreenda as particularidades de cada aluno, bem como o contexto em que se insere e, dessa forma, dar continuidade ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Papaila, Olds & Feldman, 2001).

Um conhecimento mais aprofundado da turma deu lugar a uma observação real das características, capacidades, interesses e dificuldades de cada elemento da mesma, compreendendo as várias dimensões que abrangem as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares. O processo de observação foi, assim, fulcral para a adoção de um olhar atento, informado e coerente sobre o desenvolvimento de cada aluno nas diferentes dimensões.

No que concerne as turmas do 1.º e 4.º anos de escolaridade, definidas como um grupo heterogéneo, junto do qual se desenvolveu a prática pedagógica, este abrangia um total de treze alunos, sendo sete relativo ao grupo do 1.º ano, contando com três alunos do sexo masculino e quatro alunos do sexo feminino e seis relativo ao grupo do 4.º ano, com cinco alunos do sexo masculino e apenas um do sexo feminino. Os elementos da turma do 1.º ano encontravam-se na faixa etária entre os seis e os sete anos e os elementos da turma do 4.º ano encontravam-se na faixa etária entre os nove e os dez anos, sendo que nunca houve nenhuma retenção. Assim, a generalidade dos alunos do 4.º ano acompanhavam a docente na presente instituição desde o 1.º ano de escolaridade, à exceção de um alunos do 4.º ano que estava pela primeira vez com a professora por motivos de mudança do local de residência. É ainda importante referir que todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e todos eles frequentaram o JI.

Numa abordagem ao ambiente familiar de cada aluno, destacam-se alguns constrangimentos verificados no seio familiar do grupo, tendo por base a análise das fichas de identificação, preenchidas pelos encarregados de educação no início do ano letivo, o diálogo com a professora cooperante e uma observação direta sistemática sobre o ambiente educativo. No que diz respeito ao nível sociocultural familiar, este era na sua generalidade médio/baixo, sendo que alguns dos pais se encontravam em situação de desemprego ou a beneficiar do rendimento social de inserção. Algumas

crianças advinham de famílias desestruturadas sendo que, entre os treze alunos que constituíam a turma, um deles provinha de uma família de adoção e outros dois não viviam com o progenitor masculino, por os pais se encontrarem divorciados ou em situação de separação.

Todos os alunos vivem nos arredores da cidade e perto da escola que frequentavam e o meio de transporte que utilizavam, para irem diariamente até à escola, era o automóvel ou a pé.

Nesta turma, apenas uma criança do 4.º ano não participava nas Atividades de Enriquecimento Curricular a funcionarem nesta escola e uma outra criança, do 1.º ano, participava apenas na atividade de Expressão físico motora. Além das Atividades de Enriquecimento Curricular, dois rapazes pertenciam a um clube de futebol.

É fulcral que o profissional de educação convoque as informações contextuais, emocionais, físicas e cognitivas da turma para proceder a uma caracterização dos seus elementos ao nível curricular. (Ribeiro & Ribeiro, 1990) Permitindo, assim, a formulação de estratégias de diferenciação pedagógica de forma fundamentada e ultrapassar possíveis dificuldades dos alunos, fomentando a sua integração escolar e valorizando a sua orientação escolar e vocacional. (Decreto-Lei n.º 139/2012)

Nesta linha de pensamento e, de uma maneira geral, os alunos demonstravam motivação e interesse pelas atividades propostas. Revelavam uma certa maturidade ao nível da responsabilidade e da autonomia aquando da realização das tarefas, ainda que muito fomentado pela professora cooperante. O grupo mostrava-se predisposto a aprender tornando-se, dessa forma, construtores do seu próprio saber. Estes manifestavam mais interesse, curiosidade e vontade de participar em atividades dinâmicas variadas, e com recurso a diversos materiais bem como às aulas mais práticas como é o caso das aulas de Ciências Experimentais e de Expressões onde tinham a possibilidade de despertar a sua criatividade. As aulas de Estudo do Meio, bem como as aulas de matemática também provocavam um certo interesse por parte dos mesmos.

As crianças do 1.º ano, por serem crianças muito ativas e ainda em fase de adaptação, nem sempre conseguiam permanecer concentradas durante o desenrolar da totalidade de algumas atividades.

O grupo não ostentava problemas de comportamento não ocorrendo, em momento algum, comportamentos desestabilizadores. No entanto, alguns dos alunos que integravam a turma, manifestavam dificuldades de aprendizagem, dispondo de apoio pedagógico promovido por uma segunda docente, sendo que este se realizava uma vez por semana por um tempo de quarenta e cinco minutos.

2.4 - Organização do Espaço e do Tempo

O modo como os diferentes espaços/tempos de uma instituição educativa se encontram estruturados, equipados e são utilizados, pode ser compreendido como um espelho da intencionalidade educativa e da dinâmica caracterizadora dos grupos que a compõe. Neste sentido, a escola na qual a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, à semelhança das escolas que compunham o agrupamento, apresentava um horário de funcionamento de regime normal com abertura às 09:00h e encerramento às 17:30h, sendo que o intervalo da manhã se realizava entre as 10:30h e as 11:00h e o período de almoço entre as 12:30h e as 14:00h.

A presente instituição constituía-se como um espaço amplo. No espaço exterior existam duas zonas distintas, desde uma zona com cobertura e outra sem cobertura de pavimento e bancos cimentados, até uma área arborizada. Este espaço dispunha de diversos caixotes de lixo para resíduos comuns. Toda a instituição era vedada, garantindo um controlo sobre as entradas ou saídas na mesma. Além disso, este estabelecimento de educação assegurava condições de acessibilidade, através de dois portões, um portão pequeno destinado à circulação de pessoas e um outro ao acesso de transportes e/ou meios de socorro.

O espaço interior era constituído por dois pisos. No rés-do-chão encontravam-se uma sala de aula, duas instalações sanitárias para os alunos e uma para os adultos, um refeitório, uma cozinha, duas arrecadações, uma receção e um hall de entrada. Em

relação ao 1.º andar, dele faziam parte uma sala de aula, a sala do Atividades de Tempos Livres e dois gabinetes com a funcionalidade de sala de apoio. Este nível de ensino era assegurado por duas professoras sendo que, esta valência tinha ainda o apoio de uma auxiliar da ação educativa. Os corredores da instituição encontravam-se equipados com cabides que proporcionavam uma maior organização e gestão das rotinas. Relativamente à biblioteca escolar, não existia nenhuma no edifício, apenas alguns livros em cada uma das salas. Todavia, todos os meses, a bibliomóvel³ deslocava-se à escola para que os alunos pudessem usufruir de momentos de leitura.

Focando a atenção no palco principal do período de estágio – sala do 1.º e 4.º anos de escolaridade – enquadrar-se-á este espaço relativamente às condições de segurança, qualidade estética e pedagógica dos recursos materiais, bem como à sua diversidade, adequabilidade e acessibilidade aos alunos, no sentido de se compreender se estes são geradores de interesse, motivação e aprendizagem para cada elemento da turma.

À semelhança da outra sala presente na escola, a sala do 1.º e 4.º anos de escolaridade apresentava um formato retangular (Cf. Apêndice 11), estando adequada ao número de alunos que dela usufruíam; era composta por quinze mesas organizadas por fileiras, segundo critérios definidos pela docente titular, sendo que a sua secretária encontrava-se ao fundo da sala, de costas para os alunos. Em cada mesa estava colocado apenas um aluno, à exceção de uma onde a professora juntou um aluno do 4.º com um colega do 1.º ano, devido a problemas de distração ou de desconcentração, nomeadamente por parte do aluno do 4.º ano. A sala possuía três janelas amplas que proporcionavam a entrada de luz natural e a circulação de ar, sendo que estas contemplavam cortinas que impediam a incidência de luz solar.

³ A bibliomóvel era uma carrinha que continha livros e que se deslocava pelas escolas da cidade, para dar resposta à falta de bibliotecas, dando a oportunidade, aos alunos, de requisitarem e estarem em contacto permanente com a literatura bem como para aumentar o nível escolar dos mesmos.

Na sala de aula existia ainda um espaço reservado a tarefas específicas, designado de cantinho da leitura. Este local estava destinado aos momentos de leitura, bem como de diálogo com os alunos. Durante a intervenção das estagiárias, este espaço foi utilizado também para trabalhar outras áreas disciplinares tais como, a introdução de conceitos das diferentes áreas curriculares, jogos, visualização de vídeos, dramatizações, audição de músicas, entre outras atividades.

Relativamente ao material e recursos didáticos, a sala dispunha de um computador, utilizado essencialmente pela docente, um quadro de ardósia com dispositivos de iluminação artificial e um leitor de cd's, verificando-se, no entanto, a falta de algum material audiovisual, especialmente de um projetor. Para a arrumação do material didático e pedagógico, a sala dispunha de dois armários com os dossiês dos alunos, um dicionário grande que os alunos consultavam sempre que necessário e ainda algum material didático, nomeadamente de Matemática, os registos dos alunos e algum material de apoio à prática da professora cooperante. Em cima de uma mesa, encontravam-se os livros de fichas dos alunos. O material pedagógico de cada um, tais como os manuais escolares, o caderno diário, o dicionário, a caderneta e o porta-lápis, era gerido pelo mesmo na sua mesa de trabalho. As paredes serviam de pano de fundo para os trabalhos dos alunos, dando-se primazia a uma organização por áreas disciplinares, evidenciando-se o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. A sala dispunha, ainda, à semelhança da outra sala da instituição, de um sistema de aquecimento. A gestão dos recursos e espaços era feita pela professora titular de turma, de carácter flexível, alterando-se de acordo com as necessidades da turma.

2.5 Intervenção Educativa da Professora Cooperante

Durante o período de formação, foi possível constatar alguns aspetos relevantes em relação à intervenção educativa da professora, principalmente algumas das estratégias utilizadas pela mesma, que serviram como modelo para a prática pedagógica da mestranda.

Os aspetos que mais se destacaram foram em relação à forma como esta fazia a gestão da aula entre as duas turmas, como conseguia gerir os comportamentos dos alunos particularmente a sua autonomia, a aceitação e o cumprimento das regras da sala de aula. A professora era muito respeitada pela turma, conseguindo estabelecer sempre o controlo da aula. No entanto, a relação que mantinha com os seus alunos não era muito carinhosa centrando-se demasiado no currículo.

A metodologia adotada pela docente restringia-se às planificações mensais elaboradas pelo agrupamento e, partindo dessas, a professora planificava diariamente, elaborando os seus planos de aula, tendo em conta o público-alvo. Em relação aos recursos materiais didáticos, a docente usava o material facultado pelas editoras e material já utilizado em anos anteriores sendo, alguns deles realizados pelas antigas estagiárias que por lá passaram. Os manuais escolares eram usados frequentemente pela docente, bem como fichas de trabalho que eram utilizadas com o intuito de rever e consolidar conceitos. Em relação ao material audiovisual, o leitor de cd's era o material utilizado mais vezes, preferencialmente para a turma do 1.º ano.

O trabalho individual, era a modalidade privilegiada pela orientadora cooperante. No entanto, por vezes, a professora organizava a turma em pequenos grupos de trabalho ou optava pelo trabalho coletivo. A sua prática centrava-se no ensino tradicional, ou seja, a comunicação destinava-se essencialmente de professor para aluno e de uma forma expositiva.

Relativamente às rotinas de trabalho, estas eram desenvolvidas com base no horário pré-estabelecido pelo agrupamento no entanto, na maioria das vezes, este tornava-se flexível para que não houvesse uma rotura entre as áreas curriculares.

O contacto com os encarregados de educação era estabelecido em alturas de entrega de avaliações, comunicação de informações usando como recurso a caderneta e, esporadicamente, em reuniões organizadas pela docente ou pelo agrupamento.

2.6 Fundamentação das Opções Educativas

O presente escrito incide sobre as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo do período de formação, no âmbito do estágio de observação e cooperação no contexto do ensino do 1.º CEB. Neste sentido, começar-se-á por fazer uma abordagem em relação à fase de observação e de integração e, de seguida, à fase de intervenção.

O estágio constituiu-se como um período de reflexão e problematização, evolução, amadurecimento profissional e pessoal, no sentido de que “tornar-se professor (...) [é] um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45).

Este trajeto iniciou-se com um período de observação e adaptação ao contexto educativo e posterior envolvimento nos momentos interventivos, destacando-se, desde logo, uma vantagem pela sua estrutura progressiva. Esta progressão do período de intervenção possibilitou um momento de observação imprescindível para uma adequação das atividades às características da turma (Estrela, 1994). Esta fase permitiu um olhar atento às características e dinâmicas da turma, às relações entre os alunos e entre estes e a orientadora cooperante bem como, o funcionamento da turma, as suas rotinas e as estratégias da docente.

A observação mostrou-se fulcral para a preparação da futura intervenção das mestrandas, para que não fosse demasiado oposta àquela a que a turma já estava habituada. É ainda adequada para que as ações das professoras estagiárias permutem de uma forma ténue e natural, mantendo as mesmas rotinas previamente estabelecidas e introduzir a pouco e pouco algumas novidades.

No decorrer deste processo, diariamente, a orientadora cooperante foi falando acerca das especificidades dos alunos bem como, esclareceu todas as dúvidas que foram surgindo deixando as mestrandas mais tranquilas quanto aos seus receios, mais precisamente, como lecionar e gerir as duas turmas simultaneamente.

Desde o primeiro dia, a professora cooperante permitiu e incentivou o acompanhamento e o apoio dos alunos aquando da realização das suas tarefas, mas

sem intervirem em demasia uma vez que, um dos princípios da professora é promover a autonomia nos seus alunos de forma a manter melhores condições de trabalho.

Considerando a importância da relação entre o professor-aluno e aluno-aluno para o processo de ensino e aprendizagem, pode dizer-se que as interações desenvolvidas com e entre os elementos que compunham a turma do 1.º e 4.º anos de escolaridade da escola em questão, no início do período de estágio foram propulsoras para um envolvimento, confiança e empatia por parte de todos os intervenientes da ação educativa (Miranda, 2008). Por conseguinte, nas diferentes tarefas e rotinas diárias, evidenciou-se uma grande autonomia do grupo-turma, no que concerne à utilização e gestão dos materiais, à realização dos trabalhos, bem como à assiduidade, à pontualidade, à participação e ao interesse.

Alguns alunos da turma apresentavam uma curiosidade natural pelo mundo envolvente, revelando interesse e entusiasmo sobre o que era explorado, o que se refletiu numa participação ativa ao longo de todo o período de formação. Porém, alguns elementos participavam pontualmente e apenas quando incentivados pelo adulto, o que mais tarde se veio a verificar estar associado às características da sua personalidade.

Quanto à área curricular de Língua Portuguesa, alguns elementos da turma do 4.º ano revelavam dificuldades ao nível sintático, morfológico e semântico, bem como da coerência textual, o que se refletia nos momentos de comunicação oral, de registo escrito e de leitura, sendo esta uma das áreas prioritárias de intervenção ao longo da prática pedagógica. Nos momentos de leitura apresentavam, ainda, alguns deles, dificuldades na articulação das palavras, o que, por sua vez, se refletia na adequação da entoação, ritmo e voz ao tipo de texto. Estas dificuldades exerciam uma enorme influência sobre o (in)sucesso das restantes áreas curriculares, uma vez que a dificuldade na interpretação de textos orais e escritos, desde um poema a um filme, pode provocar várias lacunas ao nível da compreensão dos diferentes conteúdos. Trata-se, portanto, “de uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades literárias das crianças (...) [em que] o saber escrever é [de facto] determinante na

apropriação de qualquer conhecimento” (Pereira, 2008, p. 5). Apesar destas fragilidades, a turma manifestou prazer pela audição de histórias.

Ao nível da área curricular de Matemática, a generalidade da turma apresentava facilidade na conceção de estratégias de resolução de problemas. Todavia, diagnosticou-se algumas dificuldades, apenas nos alunos do 4.º ano, no âmbito da comunicação matemática na generalidade dos elementos da turma.

Em relação à área curricular de Estudo do Meio, enquanto uma das áreas de interesse de grande parte dos elementos da turma, foi evidenciado uma enorme curiosidade pela descoberta do meio ambiente e social, verificando-se a preferência pela exploração de conteúdos relativos ao seu quotidiano. Todavia, apesar de ser um grupo curioso, não contestava a informação que lhes era apresentada, tendo uma atitude pouco crítica e reflexiva por parte da maior parte dos alunos.

Nesta fase, verificou-se que alguns alunos possuíam dificuldades, revelando-se mais notório nos alunos do 4.º ano, sendo que esses alunos estavam sinalizados e recebiam apoio individual de uma professora de apoio, uma vez por semana, com o intuito de findar essas dificuldades.

Sendo importante para os progressos e dificuldades de cada um dos alunos fazerem-se avaliações, durante a fase de observação, e posteriormente aplicada na fase de intervenção, apurou-se que as próprias crianças colaboravam ativamente neste processo sendo-lhes solicitada, frequentemente, a realização de auto e heteroavaliação, nomeadamente aos alunos do 1.º ano, relativamente à avaliação da leitura e do comportamento.

Em relação à fase de intervenção, esta foi marcada por um processo gradual. No entanto, apesar de, na última etapa a intervenção ter sido quase individual, é de referir que o feedback e a cooperação entre os elementos do grupo de estágio e estes e a professora cooperante foram uma constante.

Toda a preparação das intervenções foi elaborada em conjunto com as colegas de triade. Assim sendo, ficou decidido que seria benéfico elaborar essa mesma planificação deste modo, desenvolvendo o trabalho em equipa. As planificações

tiveram sempre como foco as práticas da orientadora cooperante, usando o observado anteriormente como modelo para as práticas das estagiárias.

O processo de observação, reflexão e avaliação sobre a ação pedagógica foi propulsor para a elaboração de planificações cada vez mais adequadas aos alunos em questão. Estas passaram por um processo de evolução, nomeadamente ao nível da organização estética, textual e didática e ainda ao nível da adequação das estratégias ao público-alvo. No âmbito da organização estética, esta evoluiu no sentido de se apresentar como uma ferramenta de fácil leitura e consulta, capaz de transparecer o percurso da aula. Ao nível didático, foi-se integrando nos reais interesses da turma.

Com base na caracterização do contexto e do ambiente educativo anteriormente referenciados, a mestranda procurou delinear atividades que respondessem aos reais interesses e necessidades de cada elemento da turma, com vista ao desenvolvimento de cada um. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica procurou-se desenvolver estratégias que possibilitassem uma sequencialidade entre as atividades, emergindo, neste âmbito, atividades transversais às várias áreas (Beane, 2003).

Em relação às intervenções da mestranda, numa fase inicial o nervosismo esteve presente. No entanto, o passar do tempo fez dissipar esse sentimento. Também com o decorrer das intervenções, estas passaram a realizar-se de uma forma mais natural, segura e com mais qualidade adquirida a partir das experiências passadas.

Desenvolver uma planificação articulada; delinear estratégias e criar recursos pedagógicos potencializadores de novas aprendizagens; orientar a turma e cada elemento que a compõe com vista à promoção do seu desenvolvimento; e, ainda, refletir antes, durante e após todo o processo são, sem dúvida, fases fulcrais para que a educação faça sentido.

Apoiar e conduzir a turma ao longo de um dia inteiro apresentou-se como fator propulsor de uma maior flexibilidade, gestão e articulação entre os diferentes momentos, integrando-se e potencializando-se os imprevistos (Serra, 2004). Compreende-se, assim, que a situação educativa é verdadeiramente única e incerta (Schön, 2000), sendo fulcral que na ação pedagógica se proceda a algumas alterações

e adequações para não só dar resposta aos imprevistos que vão surgindo, mas, também, para potencializar o desenvolvimento da ação pedagógica.

No que concerne ao desenvolvimento das diferentes áreas, estas envolveram a criança, articulando-se conteúdos e estratégias no sentido de proporcionar uma continuidade educativa consistente e sequencial. Esta abordagem contribuiu, em muito, para uma introdução significativa das temáticas, em oposição a uma abordagem descontínua, na qual “o didático e o educativo configu[ra]ram dois discursos que se entrecruza[ra]m e potencia[ra]m mutuamente” (Zabalza, 1998, p. 101). Optou-se, neste sentido, por estabelecer um fio condutor norteador de todos os momentos do dia ou da semana, permitindo uma integração construtiva das ideias, pensamentos e ações, promovendo, portanto, aprendizagens significativas (Novak & Gowin, 1999).

Esse fio condutor apelou, assim, à utilização de estratégias de motivação, sustentadas no envolvimento emocional da criança, alternando-se entre diferentes estratégias de recontos de histórias bem como de diferentes materiais. Desta flexibilidade na ação pedagógica emergiu uma

atmosfera diferente, (...) [em que os] currículos [foram] aprovados com suficiente margem de autonomia e (...) intercomunicabilidade [sustentada numa] articulação horizontal entre as disciplinas, através de temas organizadores, facilitadores de situações pedagógicas que par[ir]am das experiências, das evidências e representações imediatas (...) dos alunos (Nogueira, 1996, p. 22).

Foi, assim, fulcral, partir, das experiências pessoais dos alunos para a problematização dos conteúdos, de modo a que as novas experiências fossem integradas no seu esquema de significação e organizadas de acordo com os conhecimentos anteriormente construídos (Beane, 2003). Compreendeu-se, portanto, a importância do envolvimento do aluno para a (re)construção do conhecimento, convocando-se as suas experiências, motivações para a abordagem dos vários conteúdos. Evidência desta valorização foi a preparação de músicas e de uma dramatização que reaproveitou as capacidades dos alunos ao nível das expressões para desenvolver e apresentar uma peça de teatro e canções apresentadas à família e comunidade na festa de Natal (Papalia *et al*, 2001).

Numa postura flexível e aberta à turma, foram surgindo conceitos, e/ou temáticas um pouco complexas para os alunos. A mestranda, mobilizando as aprendizagens

desenvolvidas na prática pedagógica do contexto da EPE, compreendeu, desde logo, a necessidade de partir de algo significativo para a criança, de forma a explorar um determinado conceito. Deste modo, não se evitou o uso de terminologias que pudessem ser desconhecidas para a turma, optando-se antes pela exploração do seu significado e utilizando-a no discurso nas mais vastas situações, o que permitiu com que os alunos se apropriassem de determinada palavra, mobilizando-a para o seu próprio discurso. Recorreu-se, também, a exemplos do quotidiano dos alunos, o que cativou o grupo-turma, dado o seu grau de curiosidade pelo mundo envolvente..

Uma outra potencialidade da integração curricular e da continuidade entre os vários momentos da semana ou do dia, foi a capacidade, evidenciada pela turma em mobilizar conteúdos abordados em dias ou atividades anteriores para enquadrar novos conteúdos. Tal como defende Beane (2003), “toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie – com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas (...) procura[ndo] relações em todas as direcções” (p. 94). Esta continuidade e integração curricular ao longo da prática foram, ainda favorecidas, em muito, pela efetiva colaboração entre a tríade de formação, não se notando uma quebra entre os diferentes momentos orientados pelas diferentes intervenientes.

A análise e interpretação das avaliações individuais das crianças, a par de uma observação e reflexão sobre o desenvolvimento da ação pedagógica, levou as mestrandas a delinearem algumas estratégias que potenciassem o desenvolvimento de todos os elementos da turma. Neste sentido, verificando-se as dificuldades apresentadas ao nível da área de português, em paralelo com o reduzido nível de interesse e envolvimento por atividades propostas neste âmbito, considerou-se necessário criar estratégias que motivassem a criança, optando-se por promover espaços em que se pudesse propor atividades do seu interesse, tal como referido anteriormente.

A pedagogia de escuta foi, assim, mobilizada em todos os momentos, enquanto alavanca para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências comunicativas (Bruner, 1996; Pourtois & Desmer, 1997; Vygotsky,

2007). Corroborando o gosto pela audição de histórias, a mestranda procurou explorar este interesse didaticamente, recorrendo aos mais diversos recursos, desde histórias sem recurso ao texto, a histórias dramatizadas com fantoches (Cf. Apêndice 12) ou a histórias contadas pelos alunos do 4.º ano aos alunos do 1.º ano. Para além do gosto pela audição de histórias, a generalidade da turma apresentava um enorme prazer pela partilha de experiências pessoais, bem como pela participação nas interações comunicativas.

Neste sentido, tentou-se potencializar esta evidência, promovendo o desenvolvimento da expressão oral, enquanto base para a construção da competência comunicativa. Para tal, a professora estagiária procurou, tanto nas planificações como na ação pedagógica, dar enfoque ao papel dos alunos, apostando numa comunicação participativa de conhecimentos entre todos os intervenientes. Dessa construção conjunta, que envolveu implicitamente a cultura e as experiências pessoais de cada aluno, a mestranda, enquanto mediadora pedagógica, procurou desenvolver a discursividade dos alunos, adotando uma postura “dialógico-problematizadora, avessa tanto à cristalização do saber docente quanto à passividade discente” (Oliveira, 2000, p. 138). Isso acontecia, nomeadamente, aquando da correção dos exercícios, em que os alunos, depois de o resolverem no quadro, explicavam o processo para a restante turma. No período de intervenção no contexto educativo procurou-se, portanto, aproveitar todos os momentos de interação pedagógica para estimular o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, recorrendo-se a uma constante observação e reflexão sobre e com estes (Amor, 2001; Pereira, 2008; Bruner, 2008).

No decorrer das intervenções da mestranda, as paredes da sala (Cf. Apêndice 13) começaram a possuir um cunho pessoal dos alunos, espelhando o trabalho desenvolvido pela e com a turma. Os alunos foram manifestando um sentido de pertença pelo espaço, interessando-se pelos vários recursos introduzidos na sala, através da sua manipulação e exploração.

Toda a aprendizagem resultou numa maturação das capacidades e das competências como futura professora do 1.º CEB, bem como nas convicções gerais do que é ser professor.

PARTE II

Experiências-Chave e Investigação

SECÇÃO A

Educação Pré-Escolar

A criança surda

Nas últimas décadas ocorreram diversas alterações socioeducativas sendo que uma das principais teve a ver com a democratização do ensino, ou seja, o acesso à escolarização obrigatória a todas as crianças e jovens. É nesta perspectiva de escola aberta a todos que surge a escola inclusiva, que antevê a adoção, por parte das instituições educativas, de uma pedagogia diferenciada que vá ao encontro das especificidades de cada criança, além das disparidades individuais de índole física, psicológica, cognitiva ou social (Jesus, 1998).

Nesta linha concetual as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (ME, 1997), a propósito da diferenciação pedagógica, asseguram que o conhecimento da criança e do seu desenvolvimento estabeleça a base da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e está apta a fazer para ampliar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento emerge de uma observação contínua.

No atual contexto educativo os docentes devem possuir competências a transmitir às crianças que ultrapassem o mero domínio dos conhecimentos da sua área de saber. Na verdade há que ter em conta as diferenças individuais presentes no grupo, no sentido de potenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de acordo com as características de cada um o que implica a flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, da gestão de recursos e dos currículos. (Jesus, 1998)

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 3/2008 promove a igualdade de oportunidades e a melhoria de qualidade do ensino bem como valoriza a educação. Planeia um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permite responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Após a Declaração de Salamanca (1994), “tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos” (Decreto-Lei n.º 3/2008). O mesmo documento oficial (Ibid.) refere ainda que a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo esta entendida como a garantia de igualdade, tanto no acesso como nos resultados.

Na perspetiva das OCEPE (ME, 1997), a Educação Pré-escolar (EPE) deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada assente na cooperação, que envolva todas as crianças, auxilie a aprendizagem, aceite as diferenças e responda às necessidades individuais. Deste modo, as crianças diagnosticadas como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) são contidas no grupo e beneficiam dos momentos educativos que são proporcionadas a todos.

Foi numa escola inclusiva, nomeadamente uma escola de referência para crianças surdas, situada numa cidade da região centro de Portugal Continental que a mestranda exerceu o seu estágio em EPE. Desde o momento que saiu a lista de escolas, nas quais as mestrandas poderiam estagiar, que aquela escola foi alvo de interesse por parte das mesmas principalmente pela experiência que lhes poderia proporcionar. Desde aí a mestranda sentiu a necessidade de se informar e de aprofundar os seus saberes e, como tal, foi pesquisar artigos e materiais de apoio relacionados com surdez, crianças surdas bem como informações sobre a escola na qual iria intervir.

Corroborando com Gorril, Paasche e Strom (2010), uma criança com deficiência auditiva demonstra, geralmente, certa inabilidade na produção da linguagem (recetiva e a expressiva) e da fala. Por vezes o nível de incapacidade obedece ao tipo e grau de perda auditiva.

Esta categoria de NE pode ser temporária, devido a doenças como infeções do ouvido, ou permanente – de origem congénita – devido a malformação do ouvido interno (cóclea), nervo auditivo ou ouvido externo ou médio. A perda de audição na infância também pode ficar a dever-se a outras patologias ou lesões. O grau de lesões em termos de desenvolvimento depende da severidade da perda auditiva e da idade em que o problema ocorre. (Gorrill, Paasche & Strom, p. 31)

A audição é um sentido demasiado importante para a segurança do indivíduo. Desde muito cedo as funções auditivas são um sistema de aviso que nos informam do bem-estar e da estabilidade do nosso envolvimento. É igualmente importante para a

integração do indivíduo na sociedade. Falando, comunicando, identificamo-nos como pertencentes a um grupo social (Portugal, ME, 1990).

Segundo a mesma fonte (Ibid.), “uma criança com dificuldades auditivas só conseguirá detectar os sons se estes atingirem níveis de altura suficientemente altos. Habitualmente essas dificuldades são referidas pelos termos ligeira, média, moderada, severa, profunda, conforme o nível de altura que a criança consegue ouvir” (p. 167)

A escola deve oferecer à criança surda a oportunidade de se fortalecer no ambiente inato em que vai viver toda a vida o que estimulará e potencializará o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis “para que se sinta segura, valorizada por si próprio e pelos demais, autónomo e útil” (Bautista, 1997, p. 362).

O mesmo autor (Ibid.), afirma que a escola é muito mais do que um local onde se adquirem conhecimentos. É um lugar onde todos aprendem a fraternizar com o grupo social, além do mais, é importante para os colegas ouvintes “poderem conhecer e compreender as pessoas surdas, aprendendo assim a respeitar e a conviver com eles na escola”. (p. 362)

A integração da criança surda deve ter em conta a particularidade de cada um, procurando observar o que é melhor para a criança tendo em conta a sua individualidade e a especificidade da problemática que ostenta. “A etiologia da surdez, a sua detecção precoce, o grau de perda auditiva, o nível linguístico cognitivo, o comportamento dos pais e até a própria personalidade da criança são alguns dos fatores que marcam a diferença e são determinantes no seu sucesso educativo” (Anónimo, 2009).

O mesmo autor (Ibid.) afirma que quando a interação é prejudicada, não apenas pelo rendimento escolar mas também pela estabilidade emocional estes sofrem consequências negativas considerando a necessidade de elaborar cuidadosamente um projeto educativo no qual se incluam medidas específicas com o objetivo de integrar as crianças com NEE ao nível da comunicação. Na programação da aula, dentro da adaptação curricular, devem ficar explicitadas as atividades, a avaliação, a metodologia e, se for necessário, realizar algumas modificações ao nível dos objetivos

gerais trabalhando em equipa o professor e o professor especializado em crianças surdas. Esse projeto deve partir de um conhecimento aprofundado das características do desenvolvimento linguístico-cognitivo da criança surda. A surdez é uma deficiência que nos pode conduzir a erros já que não é visível mas cujas consequências poderão conduzir a situações dramáticas se não for realizada uma intervenção adequada podendo, assim, dificultar as aprendizagens da criança. Neste sentido devem ser consideradas técnicas ou uma metodologia de ensino capaz de garantir uma aprendizagem eficiente a crianças com estes entraves.

Para findar, o Anónimo (2009) afirma ainda que um projeto deve estar adequado à realidade e à especificidade de cada criança surda em particular, que fomente a criatividade do educador, que pressuponha diferentes alternativas para operacionalizá-lo e principalmente que se defina o meio de comunicação adequado. Deve ser um projeto pensado no sentido de favorecer o desenvolvimento integral da criança surda e não ao contrário, para que não seja a criança surda a adequar-se ao sistema, originando um processo fictício, um processo que só terá sentido no papel. A integração da criança surda implica que os responsáveis por ela sejam capazes de superar as suas aspirações narcisistas para que possam realizar realmente uma tarefa que promova o desenvolvimento do potencial da criança sem esquecer os seus interesses, necessidades e emoções. A pessoa surda pode estar rodeada de pessoas na escola, na trabalho ou em casa mas se o meio não se adaptar a ela no sentido de lhe facilitar a comunicação, viverá numa profunda solidão. Para melhor poder compreender esta realidade e planear intervenções adequadas, a mestranda contou com um quadro teórico que lhe permitiu encontrar algumas sugestões. No entanto, muitas vezes esse quadro não foi suficiente, uma vez que é irracional, dinâmico, altera-se e não obedece a dispostos teóricos.

O desempenho da mestranda implicou um compromisso com a realidade, com o grupo e com a instituição, manifestando-se na capacidade de efetuar reflexões críticas, de tomar decisões e de fazer alterações em si e nas suas práticas educativas. Foi imprescindível um trabalho conjunto por parte da instituição e a colaboração de todos os responsáveis envolvidos no processo educativo. Foi ainda necessário predispor-se à abertura de novos desafios, à inclusão na dinâmica do Jardim de Infância (JI) e a

permissão da troca de experiências para adquirir habilidades e aperfeiçoá-las continuamente.

Na prática da mestranda, perante as crianças surdas, foi importante conhecer as suas necessidades educativas para que pudesse organizar o espaço e as atividades de modo a possibilitar a sua integração no trabalho de grupo. Tal como acontecia na prática da educadora cooperante, a educadora estagiária tentou desenvolver em si e nas crianças do grupo atitudes apropriadas em relação à criança com dificuldades auditivas nomeadamente a aprendizagem da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como forma de facilitar a comunicação, bem como a integração entre todos. O trabalho desenvolvido baseou-se nas experiências do dia-a-dia, na colaboração do trabalho diário e nos projetos desenvolvidos em pequeno grupo. “A interação com pessoas diferentes ajuda-as a evoluir socialmente” (Portugal, ME, 1990, p. 177).

Projeto: O Jardim Zoológico

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (1989), o vocábulo *projecto* provém do latim “*projectu*” e define-se como um plano para a realização de um ato, correspondendo de igual forma a um “esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 91).

Na perspetiva de Katz e Chard (1997) “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levem a cabo” (p. 3). Estas autoras afirmam ainda que este se poderá estender por um intervalo de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tema.

Seguindo a mesma linha de pensamento, o trabalho de projeto é uma metodologia adotada em grupo que implica todos os participantes. Centra-se, essencialmente, no trabalho de pesquisa, nos tempos de planificação e intervenção a fim de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo de índole social. Com o desenrolar do projeto ocorre uma constante interação entre a teoria e a prática e depende, à partida, dos recursos e das limitações existentes (Leite, Malpique & Santos, 1990).

Os mesmos autores (Ibid.) afirmam que “trabalhar em *projecto* [pressupõe] a recolha e o tratamento de dados, o estudo de propostas de solução e uma avaliação contínua” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). Num outro prisma e corroborando com Vasconcelos cit. In Barbosa e Horm (2008), esta metodologia centra-se nos problemas, sendo que o trabalho de projeto coloca-se na zona de desenvolvimento proximal da criança.

Para Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 72)

o Trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. É, ainda, em participação, e pela participação, que a criança aprende a exercer os seus direitos e deveres como ser social. A apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares.

As crianças quando envolvidas num projeto são “autoras de si próprias” (Vasconcelos, 2012, p. 10), ao surgir a temática de projeto do que as crianças conhecem, tornam-se especialistas das suas próprias aprendizagens (Katz & Chard, 1997). “Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos (...) e aprendem com as outras crianças” (Katz e Chard, 1997, p. 154).

A realização de projetos com as crianças visa essencialmente, proporcionar o seu desenvolvimento, sendo também um instrumento poderoso para as estimular e para aplicarem “as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard, 1997, p. 8).

Em sùmula, o trabalho de projeto “não é puramente teórico, é interativo, todos aprendem com todos, e sobretudo permite desencadear motivações profundas” (Dacosta, 1990, cit. In. Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 17).

O(a) educador(a) está pessoalmente envolvido no projeto. Tal como as crianças, também para ele apresenta dificuldades, dúvidas, necessidades de novos saberes. O educador é o companheiro mais entendido, mas que também parte à descoberta com as crianças. O trabalho de projeto “arranca o professor dos limites estreitos da sua sala de aula, fá-lo interrogar-se sobre o seu papel de cidadão/professor” (Cortesão, Malpique, Torres & Lima 1979, cit in ME, 1998, p. 145).

O papel do(a) educador(a) atinge não só os conteúdos, como também uma dinâmica relacional na qual este(a) deve prestar atenção às necessidades das crianças. Como tal, é imprescindível que este seja disponível e atento. Tanto as crianças como os(as) educadores(as) são edificadores de (novos) saberes. Os conflitos cognitivos são combatidos com a incorporação e a integração.

“Se o trabalho de projecto parte das necessidades de conhecimentos dos educandos e se são estes que seleccionam, na realidade, os problemas a estudar, a autonomia destes cresce, transformando o papel do[a] educador[a]; este[a] terá sobretudo um papel de orientador[a]” (Domingues, 1990, cit. In Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 24).

Esta pedagogia encara a criança como “um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 133). Tendo como objetivos fundamentais o respeito pela criança e a promoção da autonomia da mesma, “implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua ação futura” (Katz et al, 1998, p. 133).

Um outro objetivo do trabalho de projeto é a resposta que este dá aos interesses da criança e ainda de a implicar em todo o processo de investigação, bem como implica-la também nos vários objetivos ao nível do saber. Em torno do desenvolvimento do projeto este apela a uma panóplia de conhecimentos que, normalmente, são detidos de forma segmentada o que leva, muitas vezes, a uma visão diferente da realidade.

Segundo Katz e Chard (1997) a metodologia de trabalho de projeto na sala de aula antecipa, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, sendo esta uma das vantagens da pedagogia de projeto.

O trabalho de projeto é vantajoso na medida em que pretende envolver os alunos e levá-los a pensar, sendo essa uma finalidade essencial da escola. Desta forma os alunos organizam e valorizam o conhecimento pedagógico. Uma outra potencialidade é a possibilidade de desenvolver atividades diversificadas que vão além do currículo escolar, ocorrendo a interdisciplinaridade.

O facto de trabalhar por projetos é benéfico tanto para o educador(a) como para a criança. O(a) educador(a) sente-se realizado com o envolvimento das suas crianças e estas ficam entusiasmadas, pois não são vistas como meras recetoras de informação, mas como elementos participativos na ação pedagógica. Desta forma, a criança fortalece a sua capacidade de seleção, de organização e de análise.

O trabalho de projeto constitui uma alteração no sistema de ensino tradicional. Isto porque os educandos vão abordar, pensar e investigar problemas que lhes dizem diretamente respeito, problemas estes situados em realidades da sala e que os preocupam numa perspetiva de futuros profissionais dentro dos respetivos campos de ação.

Todos os projetos deverão desenvolver-se em quatro fases interligadas: a definição do problema, a planificação, a execução e a divulgação e avaliação. É fulcral que haja flexibilidade, variações, mudanças e reformulações ao longo de todas as fases da pedagogia de projeto.

Um projeto pode ser principiado com “um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada e /ou uma situação-problema” (Katz et al., 1998, p. 139). O início deste projeto adveio de uma ida a um Parque Verde (situação-problema) (Cf. Apêndice 14) com o intuito das crianças encontrarem, observarem e explorarem animais. Após a curiosidade das crianças em relação aos animais, sentiu-se que estavam criadas as condições essenciais para iniciar o projeto.

Este projeto tratou-se de uma união ao tema que a educadora trabalhou com as crianças com o intuito de se realizar uma visita de estudo, conjuntamente com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ao Jardim Zoológico de Santo Inácio (Cf. Apêndice 16). Como defendem Compiani e Carneiro (1993) a implementação de saídas estimula o espírito de colaboração e de interajuda entre crianças.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a abordagem a este tema, imerso na Área do Conhecimento do Mundo, nasce na curiosidade inata da criança e no seu desejo de saber e perceber o porquê.

Esta temática surgiu a propósito da ida a um Parque Verde e posteriormente ao visionamento de um vídeo sobre o Jardim Zoológico de Lisboa, onde se elevaram a existência de animais naquele local a partir de um olhar atento. Sendo que a visita de estudo constituiu uma oportunidade para despertar nas crianças o respeito pelos seres vivos.

A prática da observação durante a saída foi o ponto de partida imprescindível para um bom aproveitamento do trabalho de campo. Observar não foi simplesmente perceber sensações do meio nem unicamente “ver”, mas sim olhar com desejo de descobrir: identificar ou discriminar uns seres vivos de outros.

A mestrande e a sua colega de díade sentiram que o tema dos animais era muito abrangente e que, por isso, deixou-as um pouco desnorteadas. Mas, com a ajuda da

educadora cooperante, já com o projeto em andamento, fizeram algumas reformulações de ideias e partiram em direção ao tema do Jardim Zoológico uma vez que, fazia todo o sentido pois a visita de estudo de final de ano iria ser realizada ao Jardim Zoológico de Santo Inácio.

Tendo como ponto de saída a supramencionada visita ao Parque Verde, desenvolveu-se a primeira fase do projeto em torno da formulação de questões, da partilha de informações e experiências por parte das crianças, sendo essas registadas numa rede concetual (teia) (Cf. Apêndice 15), onde se apresentaram as ideias do que as crianças já sabiam acerca do tema dos animais, bem como aquilo que desejariam saber e explorar. Este processo ocorreu em pequeno e grande grupo, onde as crianças desenharam e esquematizaram com a ajuda da mestrandia.

A mestrandia manteve, durante todo o processo, um papel decisivo na gestão de conflitos, mantendo o diálogo com as crianças, bem como garantiu a complexidade das questões motivando todas as crianças para a participação, consciencializando-as com aquilo que era possível fazer.

Uma das sugestões dada pelas crianças para o desenvolvimento do nosso projeto passou pela construção de animais (Cf. Apêndice 16). Como tal e, com base nos animais que as crianças mais gostavam (já a respeito dos animais do Jardim Zoológico) solicitou-se que, junto com os familiares fizessem pesquisas na internet ou em livros sobre o animal em si bem como ideias para a construção do mesmo. Segundo as OCEPE (ME, 1997), é de grande acuidade a possibilidade de utilizar diferentes materiais, pois resultam em produtos inesperados e criativos.

A construção dos animais bem como a construção do meio em que eles vivem (no Jardim Zoológico) é sem dúvida a atividade que merece maior destaque e na qual as crianças estiveram envolvidas desde o início até ao fim do projeto.

A expressão plástica é um dos modos mais característicos que a criança tem de comunicar ao exterior a sua particular visão (Enciclopédia de Educação Infantil, 1997). Neste sentido, foram realizadas várias atividades dessa índole ao longo do projeto, para além da supracitada, com meio de técnicas e materiais diversificados. “Os contactos

com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (OCEPE, ME, 1997, p. 63)

Todas as outras áreas desenvolveram-se em função da construção do Jardim Zoológico. A título de exemplo encontra-se a área da matemática em que, conforme iam construindo os animais, iam formando conjuntos (Cf. Apêndice 17) agrupando-os (os animais) segundo diferentes critérios (ar, terra, água, penas, pele nua, pelo, grande e pequeno). E, também a partir desses animais eram regularmente pedidas pesquisas, como também eram feitas pesquisas no momento sobre algumas curiosidades, visionaram algumas apresentações em PowerPoint com curiosidades acerca do animal que estavam a explorar, entre outras atividades.

Corroborando com Catita (2007) é importante usufruir das capacidades de observação das crianças e desenvolvê-las, no sentido de se trabalhar o conhecimento das diversas características patentes nos animais agregando essas mesmas características às expressões do seu comportamento. Assim, procurou-se fundar alguns agrupamentos de animais (através dos conjuntos já referidos anteriormente). Segundo a mesma autora (Ibid..), há que “agrupar os animais em função de algumas características morfológicas externas (pelos, penas, escamas) e comportamentais (o meio onde se deslocam – aquáticos, terrestres ou voadores)” (p.71).

Nesta fase a leitura teve um papel fulcral nas planificações bem como na prática pedagógica da mestrandia. Foram diariamente apresentadas (de diversas formas e recorrendo a diferentes materiais e recursos) várias histórias nomeadamente acerca do tema que se estava a desenvolver. As histórias são uma fonte riquíssima de saberes e de aprendizagens daí o grande destaque para a inclusão da leitura de histórias no dia-a-dia das crianças, assumindo-se portanto como uma estratégia frequentemente utilizada.

Segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 71), “Cabe (...) ao[à] educador[a] proporcionar o contacto com diversos tipos de texto escrito que levam a criança a compreender a necessidades e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito. A

forma como o[a] educador[a] utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio”.

Uma das atividades que deveria ter sido mais explorada era a canção do Jardim Zoológico (inventada/criada pela mestranda). Segundo as OCEPE (ME, 1997), o encadeamento que existe entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical em que explorar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por perceber o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para diferenciar os sons, por explorar a índole lúdica das palavras e criar variações da letra original.

Findada a fase da execução, seguiu-se a divulgação (Cf. Apêndice 18). Esta que é uma fase fulcral para que, envolvidas, as crianças façam uma síntese da informação adquirida, consciencializando-se relativamente aos seus novos saberes, tornando-o útil a si e aos próximos (Vasconcelos, et al., 2012).

Na divulgação, optou-se por serem as crianças mais velhas do grupo a apresentar o trabalho desenvolvido ao longo das semanas que se precederam contando com a presença de todas as salas da escola do 1.º CEB que se encontravam no mesmo estabelecimento.

Com o desenvolvimento deste projeto o corredor, que foi o local escolhido para a construção do Jardim Zoológico, foi metamorfoseado para uma outra proporção: o Jardim Zoológico (Cf. Apêndice 19) da instituição na qual a mestranda desenvolveu o seu estágio. O corredor foi um local estrategicamente pensado para que, dessa forma, a família pudesse ir vendo o desenvolvimento do Jardim Zoológico. Diariamente eram ouvidas algumas trocas de comentários entre pais e filhos acerca do mesmo. A curiosidade não vivia somente na cabeça dos filhos como também na cabeça dos pais que era exatamente o que a mestranda pretendia. Criar uma espécie de surpresa, ansiedade (em ver o resultado final) e curiosidade a quem por lá passava.

Assim, este projeto foi visto como uma “espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012, p. 17).

SECÇÃO B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Estratégia de ensino da leitura

“Criar leitores! ... Pois quando se combinam ambos os gestos, o do adulto de ensinar a ler e o da criança de aprender a ler, é uma nova capacidade que se adquire, uma nova condição que se cria – a de ser leitor!” (Morais, 2012, p.11)

A leitura é um processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. É essencial que os alunos reconheçam a importância da leitura, tornando-se necessário compreender o ato de ler como forma de “o leitor [procurar] compreender uma mensagem verbal para obter um propósito determinado” (Colomer & Camps, 2002, p.172).

Este domínio pode ser entendido como “ uma forma de viajar, quer o mediador da viagem seja um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. O passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler” (Sim-Sim, 2009, p. 7). Corroborando com Colomer e Camps (2002), ler é muito mais do que saber decodificar uma mensagem escrita, saber ler não é saber decifrar mas sim compreender.

A aprendizagem da leitura principia-se muito antes da entrada do 1.º CEB. Os saberes e as capacidades de literacia que as crianças possuem são obtidos através de experiências precoces, desenvolvidas a partir das interações sociais, numa fase inicial em contexto familiar, e posteriormente em contexto de JI (Ramalho, 2011). É desde a frequência da EPE que as crianças vão adquirindo conhecimentos relacionados com a linguagem escrita, conhecimentos estes que adotam o papel de facilitadores da sua aprendizagem formal.

De acordo com as OCEPE (ME, 1997), ainda antes da entrada no ensino obrigatório, já uma grande parte das crianças possui alguns conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Sabem qual o papel da leitura, onde se pode ler, a direcionalidade da escrita bem como conhecem a diferença entre o desenho e a escrita.

Inês Sim-Sim (2006) afirma que a leitura é uma competência que não se desenvolve espontaneamente, sendo necessária aprendizagem. Segundo a autora (Ibid.), “aprender a ler é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2006, p. 141). Sendo uma atividade complexa, a motivação para aprender a ler será um fator decisivo, pois a criança motivada será persistente, mesmo que sinta algumas dificuldades. O aluno motivado está disposto a trabalhar para ultrapassar os obstáculos que o longo trajeto de aprendizagem da leitura possa apresentar. Este, para aprender a ler, irá “exercitar as habilidades recém-adquiridas lendo (ou tentando ler), às vezes compulsivamente, o impresso que o rodeia” (Ribeiro & Viana, 2014, p.13). Segundo os mesmos autores (Ibid.), a criança que lê mais também irá ler melhor.

Com apenas três meses de ensino formal, a prática de leitura de um grupo de crianças do 1.º ano poderá apresentar diferenças interindividuais muito acentuadas, que resultam de um treino efetivo a que algumas se dedicam com afinco, lendo (ou tentando ler) todas as palavras que encontram escritas (dos folhetos de publicidade aos nomes das ruas, dos nomes das lojas aos títulos dos jornais), com o orgulho de terem descoberto a chave que lhes dá acesso a um mundo novo (Ribeiro & Viana, p.13).

A leitura é um ato complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afetivo. É da familiaridade entre o leitor e o texto, que surge a leitura. Um mau leitor, ou um principiante, fica demasiado atado às grilhetas do texto para poder desfrutar da informação e da satisfação que com ele pode construir. (Sim-Sim, 2006)

Ainda que a aprendizagem de literacia seja um processo lento que começa desde os primeiros meses de idade, o primeiro ano de ensino básico é um ano peculiarmente marcante. As crianças que ingressam para o primeiro ano esperam aprender a ler sozinhas. Os pais e os professores esperam o mesmo. (National Research Council, 2008) Os professores devem seguir sempre as necessidades bem como os progressos dos seus alunos com uma certa sensibilidade, para que possam acompanhar o desafio e satisfazer a curiosidade dos mesmos e, deste modo, evitar deceções que possam fazer com que estes desistam de si mesmos. (Ibid.)

É no primeiro ano de escolaridade que as crianças agrupam as diversas capacidades linguísticas e de literacia que foram conquistando e começam a conhecer melhor e a fazer mais rapidamente as conexões entre as letras e os sons convencionais. Estas necessitam de muitos momentos para ler, diariamente, quer seja em voz alta com outros, quer seja sozinhas. São múltiplas as concepções que existem sobre a leitura, sendo uma delas a capacidade de entender um texto escrito.

Como supracitado, e segundo Ramalho (2011), a leitura é uma competência cognitiva muito complexa, que prevê a coordenação de processos de diferentes tipos de leituras. O modelo ascendente defende que ler é descodificar grafemas, por sua vez o modelo descendente afirma que ler é compreender e, por fim, o modelo interativo sustenta a interação dos dois modelos anteriores. (Ibid.)

Perante o desafio de ajudar os alunos a decifram o sistema escrito, a mestranda teve a preocupação de descobrir a forma mais adequada de promover a aprendizagem da leitura, sendo a criança o fator primordial, no que concerne o sucesso ou o fracasso da aprendizagem da leitura, muito mais do que o método em si, que deverá ser adaptado ao contexto, e não ao contrário.

Ao fazer uma abordagem pelos diferentes métodos de ensino da leitura, a mestranda bem como as colegas de tríade e ainda com base nas aulas observadas da orientadora cooperante, optaram pela utilização do processo analítico ou global, que parte das palavras, de uma frase, de um texto (um todo), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples: às palavras, às sílabas, às letras (modelo descendente).

Os métodos analíticos ou globais adotam o sentido oposto dos métodos sintéticos uma vez que partem do geral para o particular e têm como objetivo levar o aluno a compreender o sentido do texto, remetendo a decifração para uma segunda fase.

Neste mecanismo a leitura tem um método diferente, ou seja, esta não parte da análise e da compreensão do leitor mas “sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto” (Colomer & Camps, 2002, p.30). Esta intervenção é uma componente essencial da leitura corrente, uma vez que permite ao leitor resolver ambiguidades e optar por uma

das interpretações possíveis do texto. Quando se procede à leitura de um texto, o contexto tem interferência na apreensão do mesmo, já que quanto maior for o conhecimento do mundo por parte do leitor e o seu conhecimento prévio, mais fácil será a sua apreensão. (Ibid.)

Nesta linha concetual, apreende-se que ler não deve ser considerado um simples ato mecânico de decifração dos signos. Pelo contrário, este deve ser encarado como um ato de raciocínio “já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor”(Colomer & Camps, 2002, p.31).

Para ensinar uma nova letra, normalmente a mestranda iniciava a aula contando ou dramatizando uma história, um poema, uma notícia. Várias foram as estratégias utilizadas. Tal como aconteceu no dia vinte e seis de janeiro de 2015 (Cf. Apêndice 20) em que a aula teve o seu início no cantinho da leitura, recitando um poema com recurso a fantoches para explorarem a letra “g”. Depois da análise ao poema, a mestranda utilizou uma das palavras lá presentes, a palavra “gato”. Esta pediu-lhes que a marcassem com palmas e que dissessem com quantas sílabas era composta essa mesma palavra. Posteriormente, focaram-se essencialmente no primeiro som da palavra e de seguida perguntou se conheciam mais palavras com esse som, pedindo exemplos.

Após esse processo, a professora apresentou o cartaz da letra g, com a imagem de um gato e com os diferentes sons (ga, go, gu) para trabalhar os dígrafos e solicitou a leitura, a cada aluno, de cada um desses sons. De seguida, procedeu-se ao reconhecimento da letra g minúscula manuscrita, minúscula impressa, maiúsculo manuscrita e maiúsculo impressa.

No quadro, a professora estagiária registou a palavra gato e realizou um pequeno exercício de separação de sons que posteriormente cada aluno leu individualmente: gato; ga-to (os alunos marcaram as sílabas com palmas ao mesmo tempo que as pronunciaram); ga (marcaram novamente a sílaba), e g.

Num momento final, a mestranda registou no quadro a letra g e com o auxílio da mesma, os alunos desenharam imaginariamente a letra no seu lugar. De seguida, deslocaram-se um a um ao quadro para escreverem a letra: inicialmente passaram com o dedo por cima da letra feita pela professora; posteriormente desenharam com o dedo a mesma letra e só depois escreveram com o giz.

A aprendizagem da leitura envolve métodos inicialmente conscientes e intencionais, e que progressivamente se tornam inconscientes e mecanizados. Cabe ao docente ensinar os seus alunos a ler desde o início do 1.º ano de escolaridade e depois, nos anos proeminentes do ensino básico, auxiliar a sua leitura para que estes possam aprimorar e fortalecer os processos que possibilitam ler bem (Morais, 2012).

Sumariamente, a aprendizagem da leitura não se faz intuitivamente, sendo este um processo longo e difícil. “Para ler é necessário saber ler. A criança começa a ler ao aprender a ler. Ensino, aprendizagem e prática da leitura são processos inextrincáveis” (Morais, 2012, p.19).

O trabalho colaborativo

Nas práticas da mestranda, sempre que possível, foram favorecidas as interações entre aluno-aluno (Vygotsky, 2007), recorrendo-se, diversas vezes, ao trabalho cooperativo enquanto meio estimulador das competências comunicativas nas suas diferentes óticas. No seu percurso educativo, a criança não só necessita da competência comunicativa para construir conhecimento, como para evidenciar e potenciar as suas aprendizagens.

Segundo Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa define-se pela distribuição das turmas em grupos de quatro ou cinco elementos, integrados de forma a haver uma heterogeneidade de competências no seu interior e desenvolverem entre esses mesmos elementos alguma forma de trabalho conjunto.

Há sempre um aluno a quem, dado o seu nível de competências, é atribuído o estatuto de especialista da matéria. Este aluno vai desempenhar a tarefa de explicar a matéria ao colega e de o auxiliar no domínio e na aplicação dos conceitos envolvidos. O aluno que explica é beneficiado na medida em que o exercício da tarefa que lhe é atribuída permite que ele elabore e reformule os seus conhecimentos, aumentando a sua mestria. O aluno que recebe as explicações retira benefício do facto de as receber, de poder colocar questões e de modelar os seus comportamentos. (Bessa & Fontaine, 2002, p. 44)

Relativamente à colaboração entre pares, o mesmo autor (Ibid.) defende que o professor deve juntar dois alunos com o mesmo nível de capacidades para desenvolverem um trabalho conjunto na resolução das tarefas, capacitando-lhes a apresentar soluções para exercícios que sozinhos nunca seriam capazes de resolver. “Eles apresentam opiniões, idealizam cenários, constroem imagens e estratégias. E é por via destas interações que são ativados os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo, ou sociocognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens” (Bessa & Fontaine, 2002, p.45).

O trabalho colaborativo, em grande ou pequenos grupos, foi surgindo na prática pedagógica não só como um meio, mas também como um fim a desenvolver,

mobilizando-se as suas potencialidades para a construção de novos conhecimentos e visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos enquanto elemento crucial para o processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes na sociedade e contexto onde se inserem.

Esta opção pedagógica surgiu pela reduzida capacidade, da generalidade da turma, em estabelecer relações com os pares tendo por base valores como a partilha, cooperação e entreajuda, aliada a uma enorme dificuldade em estabelecer interações comunicativas que permitissem discutir e partilhar ideias.

Considerou-se, desde logo, fulcral moderar o espírito de competitividade de alguns alunos, com vista à construção de “ambientes escolares mais conhecedores e solidários para o desenvolvimento da educação contemporânea” (Oliveira-Formosinho & Brown & Niza, 1998, p. 7). Seguindo a mesma linha de pensamento de Estanqueiro (2010), acredita-se que “a competição individual não garante a aprendizagem e pode travar o desenvolvimento pessoal e social” (p. 21).

Várias foram as atividades que deram primazia ao trabalho colaborativo entre pares. Spodek; Greenspan & Seifert (2002), sustentado na teoria de Vygotsky, afirma que “resolver um problema sozinho é difícil mas com o apoio de um colega num dos pontos cruciais da tarefa ou adulto já será possível” (p. 37). A aprendizagem cooperativa proporcionada nas atividades desenvolvidas favoreceu assim, a partilha e a discussão de ideias entre os pares, no sentido de resolver problemas. Nestes momentos, foi possível observar a potencialidade da colaboração entre pares e, por conseguinte, da expressão oral dos alunos, evidenciando-se um “clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, (...) aprendendo juntos e construído relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

A organização da turma em pequenos grupos emergiu, também, como uma estratégia adotada pela mestrandia enquanto meio facilitador para um maior apoio individual, uma vez que, nos primeiros momentos interventivos, pela exploração das temáticas apenas em grande grupo, existia o receio de não provocar o desafio e o sucesso a todos os discentes, que poderiam cair no desânimo pelo facilitismo ou pela dificuldade acrescida. Numa primeira fase, a mestrandia optou por uma abordagem inicial

orientada para o grande grupo. Porém, através de práticas reflexivas considerou-se que esta organização poderia estar a diminuir a oportunidade de cada criança se evidenciar, perdendo-se, por vezes, a sua individualidade.

De modo a responder às diferentes motivações, ritmos, dificuldades e conhecimentos prévios, optou-se, posteriormente, por colocar determinadas questões a uma criança mais desinibida, convidando as crianças mais inibidas a participar no diálogo, para depois se proceder à exploração da temática em subgrupos. Esta gestão pedagógica permitiu apoiar de forma mais adequada cada aluno, passando de uma perspetiva sustentada na centralização programática para a diferenciação pedagógica (Niza, 2012).

Os trabalhos em pequeno grupo foram, também, favorecedores do envolvimento dos estudantes mais tímidos, visto que estas se sentiam menos expostos, verificando-se uma maior envolvimento dos mesmos. A organização da turma em pequenos grupos constituiu-se, portanto, como algo preponderante para o desenvolvimento de uma ação pedagógica diferenciada. (Vygotsky, 2007).

Também a colegialidade entre as mestrandas contribuiu, em muito, para um trabalho individual com os alunos que, ou por atraso, ou por dificuldades de aprendizagem, necessitaram de um maior apoio (Santos, 2000). Refletindo-se sobre as potencialidades da diferenciação pedagógica sustentada numa colaboração entre a tríade de formação e a docente, torna-se questionável como conseguirá um docente na sua atividade profissional gerir a turma, a aula, os conteúdos, dando resposta à individualidade de cada criança.

Acredita-se que a resposta a esta questão prende-se no recurso ao trabalho colaborativo entre a equipa educativa da instituição e, também, numa dinâmica de cooperação entre os alunos. Neste sentido, a mestranda, mobilizando todos os intervenientes, procurou enveredar por uma “educação inclusiva promotora do sucesso de todos e de cada um” (Sanches, 2005, p. 132). Ainda assim, acredita-se que as medidas adotadas pelo Ministério da Educação parecem não equacionar o supracitado, tendo em vista criar turmas com um número excessivo de aluno e metas muito específicas que devem ser

alcançadas em cada ciclo (Despacho n.º 5306/2012), para que se possa dar resposta a todas as necessidades e interesses dos alunos.

Em comparação com o período de observação e colaboração na EPE, verificou-se uma maior dificuldade da mestranda em chegar a todas as crianças. Neste sentido, foi necessário desenvolver estratégias que permitissem um apoio individual, como o trabalho em grupo enquanto meio facilitador do desenvolvimento de uma prática conducente com os valores educativos da mestranda.

Na reta final do período de intervenção compreendeu-se que o desenvolvimento de várias competências no grupo-turma esteve aliado e foi provocado pelos momentos de cooperação entre pares (Bessa & Fontaine, 2002).

Com o trabalho em pares ou em pequenos grupos, os alunos conversavam sobre os conteúdos, refletiam com os outros acerca das suas conceções, discutindo-as e ouvindo opiniões distintas, o que possibilitou o desenvolvimento social, cultural e linguístico de cada um (Bruner, 1996; Braga, 2004; Vygotsky, 2007).

Ao estruturar o trabalho letivo em torno da cooperação entre pares, as estratégias alternativas de ensino e de aprendizagem, globalmente designadas de aprendizagem cooperativa, estão a contribuir para a formação de um novo paradigma no domínio da educação. Um paradigma ao qual preside o princípio da responsabilização da escola pelo aprofundamento do exercício da cidadania. Neste quadro são valorizados os aspetos sociais da aprendizagem, o que implica que a própria sala de aula se organize de forma democrática.

A cooperação é a relação educativa em que nos afirmamos. A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa (Niza, 2012, p. 67).

SECÇÃO C

*Articulação – Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Ser educador – As dimensões da profissionalidade

No âmbito dos estágios de observação e cooperação no contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e com base nas competências desenvolvidas pela mestranda ao longo do período de formação, far-se-á uma abordagem às várias dimensões que o educador poderá abarcar no desenvolvimento do seu percurso profissional.

Trabalhar com e para as crianças levou a mestranda a reconhecer esta premissa como a importância de auscultar os desejos, emoções e preocupações de cada criança, compreendendo que tudo teria de fazer sentido e constituir-se significativo para que se promovesse o desenvolvimento de aprendizagens. Embora existisse uma noção desta responsabilidade, o estágio despertou para uma consciencialização deste facto, “concretiza[ndo-se] a componente teórica, (...) [tornando-a] mais viva, mais real (...)” (Dewey citado por Alarcão & Tavares, 1987, p. 22). Seguindo a mesma linha de pensamento, Letria (2010) refere que “Uma criança é sempre um futuro anunciado num presente pontuado por interrogações e inquietações que ninguém pode ignorar ou adiar permanentemente” (p. 1). Como tal, a escola e todos os seus agentes educativos assumem um papel primordial na sua educação, acreditando-se que “a magia de ser criança [centra-se n]a responsabilidade de ser adulto” (Letria, 2010, p. 1). Nos dois contextos educativos, promoveu-se, assim, uma envolvência da criança pelo seu processo de ensino e de aprendizagem, aliada ao prazer e ao desafio, através de valores como o respeito e a tolerância pelo outro, inculcados numa aprendizagem cooperativa.

Ser educador é um **processo recíproco de ensino e de aprendizagem**. As diferenças pessoais, sociais e culturais de todos os intervenientes da ação pedagógica potenciaram e promoveram uma evolução conjunta (Sá-Chaves, 2005). Todas as interações entre os vários atores, desde crianças, díade/tríade de formação, orientadores cooperantes, auxiliares da ação educativa, supervisores, até aos docentes e colegas da escola de formação, levaram a aceitar o poder estimulador da diferença. “Aceita[r a] valoriza[ção d]a heterogeneidade da informação como oportunidade reflexiva,

permitindo que, nas trocas, o novo se apresente como tal, embora por vezes conflituando cognitivamente e afectivamente com o sistema das (...) arraigadas convicções, conhecimentos, crenças e práticas. (...) [da mestranda]” (Sá-Chaves, 2000, p. 22).

Todo este percurso promoveu o desenvolvimento das crianças, a par da formação de uma identidade profissional. Esta identidade “não se construiu espontaneamente como mero fruto da maturação geral dos sujeitos [, surgindo] (...) das experiências que (...) viv[eu] relativamente aos três eixos (...): eu mesmo, tu-outros e o meio ambiente” (Zabalza, 1998, p. 14). A abertura ao outro apresentou-se como uma competência em desenvolvimento em muito favorecida pelo facto de o estágio estar organizado em díade/tríade de formação. Assim, marcada pelas vivências entre os vários intervenientes nos diferentes contextos educativos, a mestranda leva agora na sua bagagem uma panóplia de opções metodológicas e didáticas potencializadas e valorizadas pelos dois grupos de crianças com quem trabalhou, acreditando-se, neste sentido, nos proveitos de uma efetiva articulação e integração curricular. (Pombo, Guimarães, Levy, 1994; Beane, 2003; Serra, 2004).

No sentido de fomentar o desenvolvimento dos quatro pilares da educação referenciado por Delors (2003), será fulcral que a mestranda possua competências e possua uma **grande bagagem** de “saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção para que possa “(...) fornecer (...) os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2003, p. 89).

Com esta experiência a mestranda percebeu o quão importante é **conhecer-se a si própria**. Conhecer as suas potencialidades e as suas limitações é fundamental para que possa mobilizar as primeiras criativamente na ação pedagógica, e colmatar as segundas, recorrendo à colegialidade docente e à formação contínua. Ao longo deste período de formação, a mestranda sentiu um desenvolvimento pessoal e profissional, em muito associado à sua participação ativa “na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da (...) própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17). Neste sentido, compreende-se que há agora um maior respeito pelo ritmo de cada criança; uma maior capacidade de gestão das participações; uma maior fluência nos momentos de escrita

no quadro, associados a uma adaptação da caligrafia tão característica do 1º CEB; uma maior capacidade de agilizar e controlar os recursos da sala de aula, sustentados no apoio das crianças; e, também, uma auscultação cada vez mais criteriosa dos interesses e dificuldades de cada criança/aluno.

Por outro lado, este contacto com a realidade educativa alterou, também, as intenções profissionais futuras da mestranda, no que diz respeito ao nível de educação e ensino a enveredar. Se inicialmente o encanto pela educação concentrava-se na EPE, hoje acredita-se que a realização profissional passa por abraçar todas as possibilidades de saída do presente mestrado.

Ao longo dos períodos de estágio foram emergindo alguns contratempos, com os quais a díade/tríade de formação teve de aprender a gerir com valentia cívica (Peres, 2003). Como tal é necessário **ultrapassar as adversidades que possam surgir, encarando-as como desafios**. No decorrer deste percurso as dificuldades foram, sendo transformadas em estímulos que levavam ao desenvolvimento de competências profissionais. Acredita-se que a díade/ tríade de formação conseguiu estabelecer uma dinâmica cooperativa, aliada a uma “capacidade de negociação” (Perrenoud, 2000, p. 89).

Trabalhar por prazer e ter prazer em trabalhar foi algo que se estendeu à mestranda, permitindo uma envolvimento com as crianças que levou, naturalmente, à expansão das horas destinadas para o estágio. Com o decorrer da prática pedagógica a mestranda, em conjunto com a(s) parceira(s) de díade/tríade, procurou/procuraram desenvolver recursos pedagógicos que despertassem cognitiva, sensorial e esteticamente as crianças, os quais exigiram tempo disponível, aliados a uma enorme entrega. A paixão pelo ensino não foi, portanto, “uma escolha, mas sim um elemento essencial para um[a] (...) [educação] de qualidade” (Day, 2004, p. 23), apresentando-se como uma constante nos momentos de planificação e ação.

Ser educador é **sê-lo na íntegra**, independentemente do espaço em que se encontra. Acreditando-se que a “actividade do professor não se esgota no limite do território da sala de aula” (Pacheco & Flores, 1999, p 36), procurou-se, nos mais diversos espaços, que as crianças e restante comunidade educativa desenvolvessem o sentido de

tolerância e respeito pelo próximo. A fomentação do respeito pelo outro e da capacidade de resolver problemas recorrendo ao diálogo foi, assim, uma constante nos dois contextos pedagógicos.

A prática pedagógica exigiu uma postura ética e deontológica com todos os intervenientes, respeitando os docentes e os colegas de formação com perspetivas educacionais e personalidades peculiares. Ainda, assim, tentou-se desenvolver competências de colaboração, imprescindíveis na ação pedagógica, fomentando junto dos demais uma dinâmica de colegialidade com vista à evolução das crianças. Procurou-se, assim, desenvolver relações com a equipa docente e não docente, sustentadas numa vivência democrática, possibilitando a (re)construção de saberes profissionais, com base numa análise reflexiva sobre e com os vários intervenientes (Bessa & Fontaine, 2002; Sá-Chaves, 2005).

Nesta experiência a mestranda percebeu que ser educador é **mais e mais**, transcendendo as exigências do sistema educativo português. É sobretudo ter vontade de sonhar e acreditar que a educação fará a diferença naquelas crianças, naquele contexto e naquele país. Que a educação é a melhor arma para lutar contra a ignorância, a corrupção, o vandalismo e a discriminação, tão característico da sociedade atual. Confiante no poder da educação, a mestranda espera associar-se àqueles que do mesmo modo acreditam. Espera, acima de tudo, que esta confiança e prazer não se esmoreça pelas encruzilhadas da vida, mantendo-se fiel aos seus princípios.

Este, o educador, deve estar **preparado para a mudança**, “envolve[ndo-se] [n]um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45). Deste modo, deverá adotar-se uma postura aberta ao novo e ao outro, sustentada num paradigma de inacabamento (Sá-Chaves, 2000). Deverá, portanto, desenvolver-se competências de adaptação à sociedade e ao contexto educativo.

É fulcral que o educador se **interrogue a si próprio, ao outro, à sua ação**, pesando sempre o real e o abstrato. Neste âmbito, destacam-se as competências de auto, hétero e co-reflexão desenvolvidas ao longo do período de observação e cooperação nos dois contextos educativos com os vários atores. A crítica reflexiva potencializou um olhar

retrospetivo e introspetivo sobre a ação pedagógica, sendo crucial que o docente se assuma como “profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p. 4). Esta postura reflexiva fez emergir algumas questões. Num futuro profissional a mestranda será capaz de dar resposta a todas estas facetas do educador? Será que conseguirá fazer-se ouvir num país que vive de avanços e retrocessos? Será que num contexto pedagógico, assente numa cultura individualista, conseguirá conjugar a sua cultura profissional com a dos restantes colegas? Apenas se pode garantir que a mestranda se comprometerá pela procura de qualidade, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-se tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000).

Só assim será possível enfrentar os problemas com os quais a educação se depara, pois “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, citado por Magalhães et al, 2005, p. 1). É necessário acreditar no poder da educação como forma de orientar para uma postura progressista, compreendendo que “criar uma prática de ensino orientada pelos princípios [socio]construtivistas requer uma transformação qualitativa” (Fosnot, 1996, p. 122) do ensino.

Neste sentido, levar-se-ão as equipas educativas a refletir “se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação (...), diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos” (Freire, 2000, citado por Magalhães et al, 2005, p. 1), uma vez que “ninguém educa ninguém, todos nos educamos uns aos outros mediatizados pelo mundo” (Paulo Freire, citado por Vasconcelos, 2009, p. 46). É nisto que se acredita e que se procurará concretizar, ficando a esperança e a vontade de um pequeno contributo para a transformação da educação.

SECÇÃO D

Investigação – Abordagem de Mosaico

Escutar as vozes da criança – A Abordagem de Mosaico

Neste tópico, a mestranda propõe-se a apresentar a experiência investigativa realizada no decorrer da prática pedagógica referente à Educação Pré-escolar (EPE).

Investigar passa por um processo sistemático e rigoroso que permite analisar os fenómenos com vista a obter respostas a questões conduzindo à aquisição de novos conhecimentos. O principal intuito desta investigação diz respeito à escuta das crianças pequenas, dando-lhes voz ao averiguar acerca do que pensam e como se sentem no Jardim de Infância (JI).

Investigar a voz da criança é uma perspetiva relativamente recente que presume um olhar que a compreenda como alguém que o é na sua individualidade e nas suas circunstâncias. Por sua vez, a evolução deste tipo de perspetivas nos processos de investigação deverá ser compreendido pelas transformações comparativamente às conceções acerca da própria criança e do seu crescimento. Nesta linha concetual, Christensen e Prout (2002) reconheceram quatro perspetivas acerca da investigação com crianças expondo a diferença que existe entre olhar as crianças como objetos ou, contraditoriamente, olhá-las como sujeitos, como atores sociais e participantes.

A literatura que existe referente ao envolvimento das crianças de educação de infância, tem evidenciado a sua participação na preparação da ação educativa bem como a participação das crianças na avaliação dessa ação.

Neste sentido surge a Abordagem de Mosaico, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, como uma metodologia para escutar crianças pequenas, incluindo instrumentos que possibilitam descobrir as perspetivas das crianças através de informação verbal e visual, reconhecendo as crianças e os adultos como co-construtores de significados e experts da sua vida (Edward et al, 1999) capacitando as crianças a terem uma “voz” fundamentalmente para as mudanças do seu JI.

Esta abordagem foi inspirada na documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, desenvolvida nos JI da cidade de Reggio Emilia, no norte de Itália. Tendo as suas

origens em trabalhos desenvolvidos em contexto rural, criada com o objetivo de dar poder às comunidades rurais pobres para terem voz nas mudanças das suas comunidades.

Clark e Moss (2011), citado por Clark, Moss e McQuail (2003), veem esta abordagem como um multi-método, adaptável, participativa, reflexiva e incorporada na prática. Sendo assim, é vista como um **multi-método** na medida em que concilia diversos métodos para recolha de informação reconhecendo e valorizando as diferentes vozes ou linguagens das crianças promovendo ainda a escuta da mesma como um processo que combina métodos visuais, verbais e cinestésicos, valorizando as brincadeiras, as ações e as reações e ainda as formas simbólicas (fotografias e desenhos); **adaptável** uma vez que dispõe aos profissionais da possibilidade de a adaptarem ao seu grupo de crianças bem como ao contexto no qual estão envolvidos; **participativa** pois nesta abordagem as crianças são reconhecidas como competentes, e ativas da sua própria vida; **reflexiva** uma vez que sendo as crianças encaradas como co-construtoras, estas colaboram nos processos de reflexão sobre os significados. Os pais e os educadores são apenas auxiliares em todo o processo que remete para quatro etapas fundamentais: ouvir, observar, documentar e interpretar; **incorporada na prática** pois é desenvolvida com as crianças, num ambiente de escuta ouvindo a opinião das mesmas sobre diversos assuntos, permitindo que essas conversas sejam um instrumento de trabalho incorporado como uma dimensão da experiência quotidiana autêntica que sirva como base para o trabalho dos(as) educadores(as).

A Abordagem de Mosaico concretiza-se através de métodos criativos realizados a partir da participação das crianças. Ainda que, suscetíveis de serem adaptados pelo educador ou investigador, os autores desta abordagem estabeleceram alguns métodos como as **câmeras/fotografias** em que as crianças fotografam o que consideram mais significativo em função da temática explorada; os **circuitos** que consistem na exploração do local institucional a que pertencem através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, no qual fazem os seus registos através da fotografia: os **mapas** que são utilizados como forma de registo e reprodução desses circuitos. O mapa faculta o registo visual e dá às crianças a oportunidade de discutirem e refletirem sobre as suas experiências, interesses e prioridades: as **reuniões** são compreendidas como

conversas em ambiente familiar onde irá haver partilha de informação bem como a discussão e a reflexão sobre as ideias de cada um, devendo o adulto ser flexível, sensível e organizado na gestão do tempo de escuta do grupo; as **dramatizações** baseiam-se nas representações com crianças de idade inferior a dois anos onde podem ser introduzidas pequenas figuras do jogo e ainda outros equipamentos; na **observação** e **documentação** são feitos comentários, com recurso a registos, acerca da experiência e das conceções da criança a partir da fotografia, murais, vídeos e variados meios de comunicação e de representação; as **conversas** com as crianças, os pais/encarregados de educação, educadores(as) e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças, num momento de conversa informal. As crianças falam sobre a sua vida no JI, centrando-se em pessoas, espaços e atividades relevantes; por fim, a **manta mágica** é o espaço destinado à observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças.

Da Abordagem de Mosaico fazem parte uma sequência de ações que se estruturam em duas ou três fases como a fase de recolha de documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas observações e conversas das crianças; a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar; a decisão sobre a continuidade e mudança no espaço.

Em relação à implementação da Abordagem de Mosaico, por parte da mestranda, esta começou por apresentar à educadora, aos pais/encarregados de educação e às crianças do que esta se tratava, de seguida realizou-se uma conversa/entrevista informal com as crianças, depois prosseguiu-se aos circuitos com fotografias e desenhos, posteriormente a construção do mapa com as fotografias e com os desenhos feitos no circuito e mais tarde foi feita uma reunião com todas as crianças inclusive as que não participaram na investigação, seguindo-se uma conversa com os pais/encarregados de educação, educador(a), auxiliar e, por fim, prosseguiu-se a construção da manta mágica, esta que foi realizada no decorrer de todos estes momentos.

A implementação da Abordagem de Mosaico iniciou-se, respeitando as questões éticas, na sala Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), com uma conversa em grande grupo, através da qual as mestrandas lhes deram a conhecer quais as intenções de trabalho dando-lhes a opção de participarem ou não. De entre as nove

crianças que se voluntariaram, as mestrandas escolheram duas, com personalidades distintas (uma tímida e outra extrovertida) sobre as quais se focaram no tratamento de dados. A realização das diversas etapas e métodos concretizou-se maioritariamente em grupos de três/quatro elementos e de forma individual apenas para as duas crianças selecionadas para o estudo.

Posteriormente à conversa em grande grupo e às conversas individualizadas com L e G em que estas foram questionadas acerca do que **mais gostavam e menos gostavam no JI, porque achavam que iam para o JI, como se sentiam no JI** etc., procedeu-se à concretização dos circuitos e dos mapas com as crianças, no qual foram feitos em simultâneo com a investigadora para ajudar as mesmas na concretização do seu registo. Inicialmente o circuito foi concretizado com as duas crianças em estudo, de modo individual e, de seguida, com os restantes elementos em pequenos grupos.

O itinerário era decidido pela própria criança que se fazia acompanhar por alguns materiais como uma máquina fotográfica, uma folha de papel A4 e um marcador. O objetivo era que as crianças percorressem a instituição, ao mesmo tempo que iam comentando o que queriam e tirassem fotografias aos espaços, pessoas e objetos que lhes despertassem, ou não, o interesse. A documentação feita no decorrer do circuito para registo e tratamento de dados, foi o registo escrito e fotográfico do que as crianças diziam e faziam. De seguida, as fotografias que as crianças tiraram nos circuitos foram impressas pelas mestrandas e, posteriormente, as crianças fizeram o reconhecimento das suas fotografias e colaram-nas nos mapas juntamente com os comentários das crianças escrito inferiormente a cada fotografia (Cf. Apêndice 24).

Posteriormente, em grande grupo, realizou-se uma reunião com o objetivo de partilharem, com os restantes colegas, as práticas vivenciadas na Abordagem de Mosaico bem como as perspetivas das mesmas relativamente ao JI que frequentavam. Como tal, as crianças que não participaram nesta abordagem puderam equitativamente comparar e exteriorizar as suas opiniões.

As conversas com os pais/encarregados de educação, com o(a) educador(a) também foram realizadas. Os familiares, neste caso o pai da criança L e o avô da criança G foram alvo de algumas perguntas orientadoras relativamente ao seu filho(a) ou neto(a)

sendo que apenas foram questionados os familiares das duas crianças em estudo. Estas permitiram saber a opinião desses mesmos familiares, relativamente à perspetiva das crianças acerca do JI.

Para finalizar, posteriormente à reunião, todos juntos criaram a manta mágica, em papel de cenário suficientemente grande, onde as crianças, com o apoio das mestrandas, afixaram as suas evidências. Esta resultou numa exibição dos materiais conseguidos a partir dos métodos utilizados no decorrer da abordagem, facultando às crianças uma visão global de tudo o que foi explorado.

Numa segunda fase foram estabelecidas comunicações com os pais/encarregados de educação, o(a) educador(a) e os(as) auxiliares para acrescentar conhecimento. Esta fase dedicou-se, fundamentalmente, ao tratamento de dados, que decorreu simultaneamente que a primeira, na qual as informações foram organizadas, selecionadas, avaliadas e refletidas. Tratou-se de um processo contínuo, realizado ao longo de toda a investigação com o intuito de organizar e “limpar”⁴ os dados. O tratamento de dados deve resultar numa construção lógica e de fácil leitura, para que a análise seja eficaz e fidedigna.

Paralelamente ao questionamento das crianças, em relação aos dados recolhidos, realizou-se a triangulação da informação para combinar e confrontar informações relevantes para o estudo e verificar a existência, ou não, de dados contraditórios. Compete ainda ao investigador/adulto categorizar a informação, agrupando a mesma tendo em conta as características semelhantes dos dados. Sendo que os critérios de categorização podem ser definidos previamente e serem posteriormente adaptados aquando da análise e definidos à medida que esta ocorre. Em sùmula, é de evidenciar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações foram realizadas igualmente em simultâneo nas diferentes fases.

Por último, na terceira fase realizam-se as alterações no espaço que neste caso não foi aplicada no estudo.

⁴ Limpar os dados refere-se à seleção da informação relevante, em detrimento dos dados que não vão ao encontro do objetivo da investigação.

Apresentação e discussão dos dados

Através dos dados recolhidos ao longo do estudo, seguidamente será apresentada uma análise qualitativa dos mesmos em que o critério utilizado é a importância e o valor de uma unidade de registo sendo que a verdade é sempre situacional e relativa. É de salientar que esta pode ser influenciada pelo contexto podendo causar outras interpretações.

Aquando das conversas informais com as duas crianças, dos circuitos e da realização dos mapas foram influenciados vários assuntos como a razão pela qual gostavam de frequentar, ou não, o jardim de infância; porque achavam que iam para o jardim de infância; o que mais e menos gostavam no jardim de infância e quais os seus espaços preferidos.

Relativamente aos locais, do JI, de maior interesse para a criança G (Cf. Apêndice 21), esta mencionou e tirou fotografias durante o percurso maioritariamente aos espaços onde podia brincar. As categorias que mais se destacaram foram a sala de atividades, o espaço exterior e a sala de acolhimento e de AAAF. O brincar foi a atividade de maior interesse para esta. Em todos os locais que a criança passava o dia, no jardim de infância, a criança referiu o brincar como alusão a esse mesmo espaço. Esta revela maior fascínio pelos jogos de mesa igualmente comprovados pela educadora aquando da conversa estabelecida com a mesma a respeito da criança G.

A criança G, gostava de partilhar os jogos preferencialmente acompanhada pelos colegas nas suas brincadeiras o que também revelava a criança extrovertida que era, em constante socialização. Para além destes espaços e da brincadeira, ainda fez referência às refeições, nomeadamente tirando foto à ementa “Para sabermos o almoço” e à porta de entrada do refeitório “Porque nós quando vamos para o almoço vamos por esta porta” e ainda aos momentos de aprendizagem fotografando as tabelas de preenchimento da data, do tempo e das presenças “porque nós aprendemos aqui nas tabelas”.

Além de referir estes espaços durante o circuito, através das fotografias e das conversas informais, estes locais estiveram igualmente referenciados no mapa.

A criança em estudo referenciou ainda coisas que mais gostava (Cf. Apêndice 22) e menos gostava (Cf. Apêndice 23) no JI.

Relativamente ao que a criança G mais gostava no JI as categorias que se realçaram foram o brincar, a sala de atividades e as plantas. Comparativamente ao que a criança G menos gostava no JI realçam-se três categorias: leitura, desenho e o espaço entre o quadro e a mesa de trabalho.

Considerando os dados, a criança G, mais uma vez, demonstra o gosto que tinha pelo brincar confirmado igualmente pelo seu avô, bem como por aprender e pela meio ambiente mostrando-se fascinado por aquela “planta gigantesca” que até desejava ter mais perto de si, em sua casa.

Em relação às aprendizagens, e segundo a educadora, esta criança demonstrava ser curiosa e participativa aquando da exploração dos diversos temas acrescentando informações que já sabia e que ainda não teriam sido exploradas naquela situação. A criança G era atenta e recordava-se dos assuntos, sabendo-se exprimir, mesmo quando passado muito tempo.

No entanto, não expressava tanto interesse nas áreas da leitura e do desenho. Segundo a educadora, a área da leitura não era tão frequentada por ela contraditoriamente ao desenho em que esta se demonstrava sempre empenhada. Mas, talvez por ser uma atividade tão banal ela não a considerasse tão interessante.

Relativamente ao espaço entre a mesa e o quadro, ela julgava-o um pouco apertado tendo um certo cuidado em lá passar para não bater com a cabeça no quadro. Portanto, se pudesse alterar alguma coisa seria alargar o espaço entre a mesa e o quadro para conseguir lá passar sem receio. Na perspetiva do avô, em relação ao que se poderia mudar no JI para que a criança G gostasse ainda mais de lá estar, seria apenas existindo mais jogos. O avô fez ainda referência ao facto do(a) seu(ua) neto(a) gostar do(a) educador(a).

Considerando a questão “Porque gostas de andar no JI”, a criança G mencionou quatro categorias: almoçar, lanche, brincar e trabalhar. Sendo que todas as categorias confirmam o supracitado.

Relativamente à criança L, esta era uma criança mais calma e mais retraída.

À questão respeitante sobre os espaços do JI que a criança L preferia (Cf. Apêndice 24), as categorias que se destacaram foram o corredor, o espaço exterior, a área da casinha, a área do computador, a área da leitura e a sala de atividades.

A criança L manifestou essencialmente interesse pelo brincar e pela expressão plástica. Em relação ao brincar, esta apresentava bastante importância em relação à área da casinha, área essa igualmente referida pela educadora como sendo a área de preferência da criança L manifestando gosto pelo jogo simbólico e também pela companhia dos seus colegas para a simulação de situações do dia a dia.

Com base na informação do(a) educador(a), para além de brincar na casinha, a criança L gostava de ler e de ouvir histórias. Informação essa igualmente confirmada pelo(a) educador(a) e pelo pai assegurando que esta manifestava concentração aquando desses momentos. É ainda percebido através das fotografias e dos seus comentários que gostava de brincar com o castelo, no computador e no exterior, nomeadamente no escorrega. No entanto, não deu importância a outras áreas de jogo como os de mesa e os de chão não sendo, certamente, o tipo de atividades que revelassem maior interesse para ela.

Em conversa com a educadora, esta divulgou que a criança L tinha primazia para a expressão plástica e de um modo especial para o desenho. Apesar de ser uma criança introvertida, esta exprimia-se, e muito bem, pelo desenho com uma grande capacidade estética que igualmente se podia confirmar com as fotografias que tirou à parede e que tanto lhe chamou a atenção pela cor, como pelos desenhos da parede do exterior, o desenho afixado no corredor e os animais desenvolvidos por todo o grupo no âmbito do projeto do jardim zoológico. O pai também reconheceu esse gosto pelo desenho e essa mesma aptidão que revela.

Através das fotografias reconhece-se ainda a importância que as aprendizagens têm na vida da criança L. Uma delas referia-se ao preenchimento das tabelas do tempo, da data e das presenças e uma outra, a uma experiência passada nessa mesma instituição

referente à germinação da flor. Experiência essa que se revelou marcante e nunca mais esquecida.

Relativamente ao que a criança L mais gosta no JI (Cf. Apêndice 25), as categorias emergentes que se realçaram foram brincar no exterior, o projeto do jardim zoológico e a sala de AAAF. Mais uma vez é perceptível e confirmado o prazer que a criança exterioriza em brincar e em desenhar.

Em relação ao brincar, desta vez a criança L fez referência aos desenhos afixados na sala da AAAF e deu novamente destaque ao projeto desenvolvido com as mestrandas o que demonstra, de certa forma, que essa foi uma atividade prazerosa uma vez que esta gostava de atividades relacionadas com a expressão plástica, parecendo mostrar satisfação pelo resultado principalmente do coala que dizia gostar muito.

Por sua vez, considerando a questão “O que a criança L menos gosta no JI” (Cf. Apêndice 26), emergiram duas categorias: filmes e carpete.

Com base na personalidade da criança L calma e retraída, como supracitado, isso também se manifestou nos resultados desta abordagem em que esta preferia ambientes calmos e tranquilos, sem grande reboliço, e por isso dizer não gostar da zona da carpete “porque gritam e falam muito”. No entanto, pelo contrário, não gosta de ver filmes o que até não seria de esperar uma vez que era um momento em que o grupo se mantinha tranquilo e concentrado no mesmo.

À questão “Porque gostas de andar no JI”, destacam-se quatro categorias: brincar, trabalhar, chefe e refeições. A criança em questão refere que gosta muito de brincar no exterior e de trabalhar (o que já tinha sido confirmado anteriormente), gosta muito de ser chefe e de lanchar e almoçar. Em relação ao último aspeto esta dizia que o seu almoço preferido era salsichas com puré e ao lanche gostava de comer pão com doce de morango e de beber sumo de laranja.

Um outro resultado deste estudo tem a ver com o papel que as crianças atribuíram ao JI, reconhecendo a instituição como um local importante de aprendizagens e em que nas duas crianças se revelaram significativas mencionando o aprender como a categoria emergente.

Ambas demonstraram uma grande competência para comunicar sobre o seu quotidiano. O grupo mostrou ter conhecimento da importância de ir ao JI, na medida em que deu grande relevância às aprendizagens que fazia diariamente.

Constatou-se que apesar de personalidades diferentes, estas revelavam igualmente interesse pelo brincar. No entanto, enquanto a criança G preferia os jogos de mesa e de chão, a criança L preferia brincar na casinha, no computador e com o castelo sendo que brincar no exterior era algo que ambas gostavam de fazer.

Outra disparidade remeteu-se para a leitura e para o desenho. Enquanto a criança G não gostava muito de desenhar nem de explorar os livros, pelo contrário a criança L manifestava gosto e competência primordialmente pelo desenho.

Os pais e a educadora são unânimes em relação às atividades e locais do JI que mais e menos prazer proporcionam às crianças comprovando com as ideias das mesmas.

Ao implementar a Abordagem de Mosaico, a mestrande percebeu o quão esta se pode manifestar importante de modo a poder dar à criança o bem estar de que necessita uma vez que, esta abordagem, permite perceber o que as crianças pensam acerca do JI bem como das relações que lá se estabelecem. A partir das conceções das crianças, cabe ao educador alterar e adequar os espaços bem como rotinas, etc., para que a criança se sinta da melhor maneira no local e com as pessoas que passa a maior parte do dia.

Findando, este estudo revelou-se interessante e importante na medida em que revelou quais os interesses das crianças sendo esse o princípio básico que o(a) educador(a) deve desenvolver na sua prática. A partir desta abordagem foi perceptível que cada criança é diferente uma da outra, cada uma com as suas particularidades segundo as quais o educador deve atender (dar resposta) seguindo uma pedagogia diferenciada fazendo das crianças únicas ao mesmo tempo que favorece as suas habilidades e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A paixão pelo ensino, apresentou-se como uma base fundamental para o desenvolvimento de uma ação pedagógica conducente com os valores e os princípios que caracterizam todos os seus intervenientes. Apoiar, proteger e estimular a criança cognitiva, emocional e fisicamente parece caracterizar melhor as funções de um profissional de educação, na medida em que este se constitui como um educador nas suas amplas vertentes.

Considera-se, assim, que nesta etapa da formação pós gradual, a mestranda conseguiu desenvolver competências heurísticas necessárias para a prática docente. Na relação com os alunos procurou-se, portanto, contrabalançar a afetividade com a responsabilidade, de modo a que o aluno estivesse implicado emocionalmente, não descurando, porém, as regras de convivência implícitas numa determinada tarefa.

No que diz respeito à relação com os docentes e restante comunidade educativa, privilegiou-se a colegialidade através de momentos ora formais ora informais. Tal como afirma Gómez (1993, citado por Alonso, 1998) "aprender a viver e a trabalhar em colaboração é uma exigência ética e epistemológica da própria função pedagógica" (p. 146).

O orgulho e prazer que se estendeu dos alunos às mestrandas foi, naturalmente, um dos principais fatores da envolvimento pela ação pedagógica, tornando-se esta "(...) mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora" (Pacheco & Flores, 1999, p. 49).

Enquanto parte integrante do percurso formativo da mestranda, realça-se o apoio dos docentes da escola de formação e respetivas unidades curriculares para o desenvolvimento de uma atitude humana, ética, pedagógica e científica, com vista uma postura investigativa sobre a ação educativa (Fernandes, 1994).

O facto da prática pedagógica se ter realizado em simultâneo com as aulas da escola de formação proporcionou o esclarecimento de dúvidas emergidas no contexto real. Além disso, a dinâmica do presente mestrado, no qual integra duas vias — a EPE e o ensino do 1º CEB —, permitiu o desenvolvimento de competências relativas a um profissional de educação, compreendendo o desenvolvimento da criança como algo contínuo, valorizando-se, naturalmente, a articulação entre diferentes níveis de

educação, levando ao “desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997, capítulo II, artigo 2º). Porém, esta dinâmica de mestrado reduziu o tempo de intervenção disponibilizado para as várias tarefas implicadas na ação pedagógica.

Neste sentido, o período de observação, colaboração e intervenção no contexto educativo deveria ser alargado de um semestre para dois, uma vez que o final de estágio coincidiu com o momento de um maior conhecimento do grupo-turma. Considera-se que uma continuidade do período de intervenção até ao final do ano letivo iria dar lugar a ações mais informadas, reflexivas e coerentes, promotoras de uma evolução proveitosa de todos os seus intervenientes.

O compromisso da mestranda para com o desenvolvimento dos futuros alunos e, por conseguinte, da educação, implica que se mantenha informada, acompanhando a evolução da sociedade, situando-se

num paradigma de inacabamento que (...) reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento contínuo e continuado e (...) da esperança que (...) alimenta os processos de transformação (...). E é com esta abertura ao novo, ao outro, à situação e (...) [à própria mestranda] que se torna possível começar a abordar (...) as escolas tal como se (...) apresentam em enquadramentos contextuais físicos, legais, conceptuais, organizacionais e funcionais, cuja coerência interna constitui, para cada caso, a sua matriz, o seu rosto e a sua identidade (Sá-Chaves, 2000, p. 22).

Neste sentido, a mestranda terá de apresentar uma panóplia de competências, de modo a que se possa assumir numa linha de inovação e desenvolvimento das práticas educativas perante a diversidade de cargos que poderá ocupar ao longo do seu percurso profissional. Como tal, será fundamental uma aposta na formação contínua, apontando-se as áreas de administração e gestão curricular e de educação especial como perspetivas de investimento formativo. Considera-se, portanto, que a mestranda deverá recorrer à formação contínua no sentido de se preparar para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com qualidade, adquirindo e desenvolvendo competências para a adoção de vários cargos (Alonso, 1998; Sá-Chaves, 2000; Roldão, 2005).

A mestranda deverá, portanto, permanecer em constante atualização para que responda às exigências da sociedade, do contexto pedagógico, dos encarregados de educação e, principalmente, da criança. Flores e Simão (*et al*, 2009) reconhecem a formação “como

um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação, no sentido de (...) responderem aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho” (p. 8).

Invocando as três dimensões da prática educativa referenciadas por Handal e Lauvas (1987, citado por Alonso, 1998) nomeadamente o nível da ação, o nível concetual e o nível da ética, considera-se que a mestranda, de acordo com as oportunidades e constrangimentos do contexto educativo, conseguiu promover o desenvolvimento dos alunos através da problematização e reflexão nas diversas fases do seu percurso.

Muitas questões pairam, ainda, no ar, havendo muito por explorar durante a profissionalidade docente. Ainda assim, este percurso apresentou-se como “ [uma] fonte [d]e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante” (Sá-Chaves, 2000, p. 19).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Publicado em Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, pp. 21-30, 2001. In Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, INAFOP: Universidade de Aveiro. Recuperada a 10 de abril de 2015, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica — Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola — Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Metodologia, apresentada à Universidade do Minho. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Amor, Emília (2001). *Didáctica do Português — Fundamentos e Metodologia*. 6.^a Edição, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Anónimo (2009). *Reflexões sobre a integração da criança surda*. Educação especial. 3: 3.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras, volume 3, n.2. National-Louis University. Milwaukee, USA.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. Coleção Biblioteca 70, volume 3. Lisboa: Edições 70.
- Catita, E. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Lisboa: Areal Editores.

- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Compiani, M. & Carneiro, C. (1993). *Os papéis didáticos das excursões geológicas. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2), 90-98.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora
- Fosnot, C. (org.) (1998). *Construtivismo — Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Enciclopédia de Educação Infantil (1997). *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. O meio físico e social (Volume II)*. Rio de Janeiro: Nova Presença.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes — Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M.; Simão, A., et al (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação — Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Gorrill, L., Paasche, C. & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância* (Trad. Helena Antunes). Porto: Porto Editora.

- Grigoli, J.; Teixeira, L. & Lima, C. (s.d.). *Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas*. Recuperada a 03 de abril de 2015, em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0810.pdf>.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2006). *The Teaching of Science in Primary School*. 4.^a Edição. Londres: David Fulton Publishers.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar A Criança*, 3.^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Jesus, S. (2008). *Professor generalista e escola inclusiva. Dois conceitos enquadrados num novo modelo de organização dos apoios educativos*. Coimbra: Distribuidora Minerva.
- Kamii, C. (s.d.). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*, 2.^a edição. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leite, E., Malpique, M, & Santos, M (1989). *Trabalho de projecto 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. (336.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto 2. Leituras comentadas*. (363.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Letria, J. (2010), *Só Somos Criança Uma Vez*, 1 de Junho. P. 1, Megaproduções, Produção Gráfica, Lda.
- Magalhães, A. et al (2005). *A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire*. Recife: V Colóquio Internacional Paulo Freire.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

- Miranda, E. (2008). *A Influência da Relação Professor-Aluno para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto Afetividade*. Recuperado a 13 de maio de 2015, em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>.
- Morais, J. (2012). *O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Bruxelas: Livpsic.
- National Research Council, (2008). *Começar com o pé direito um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China Edições.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Not, L. (1979). *As Pedagogias do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, SA.
- Novak, J.; Gowin, D. (1999). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editora Plátano.
- Oliveira, D. (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.); Brown, B.; Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *Trabalho de projecto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.^a Edição. Lisboa: McGrawHill.

- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores — Para Crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Peres, A. (2003). *Animation et animateurs au Portugal*. Comunicação apresentada no Premier Colloque International Europe/Amérique. Bordeaux: IUT Michel de Montaigne. Université de Bordeaux 4,5 e 6 de Novembro.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico— Perfil e Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade — Reflexão e Experiência*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal/ ME (1990). *A criança diferente*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação.
- Pourtois, J. & Desmet, H. (1997). *L'éducation post-moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ramalho, H. (2011). *Ensinar a ler, no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Richardson, V. (1997). *Espaço e tempo*. In: Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill de Portugal, L.A..
- Ribeiro, A.; Ribeiro, L. (1990) *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I., & Viana, F. (2014). *Falar, ler e escrever Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos — Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos, série supervisão n.º1 (pp. 19-100). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Santos, L. (2000). *A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores*. Recuperado a 13 de maio de 2015, em <http://educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf>.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Serra, C. (2004). *O currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação n.º 21. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Spodek, B.; Greenspan, S. & Seifert, K (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. 1ª edição. Lisboa: Edições Colibri.

- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*, 2.ª edição. Porto: Edições Asa.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República I, Série n.º129 – Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A - Perfil de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A – Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º. Ciclo do Ensino Básico.
- Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República I, Série n.º 4 – Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República I, série n.º 38 – Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, 2.ª Série n.º 77 – Revisão do Currículo Nacional com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.

Lei n.º 5 de 10 de fevereiro (1997). Diário da República I, Série A n.º 34 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Caracterização do grupo

Tabela I – Caracterização do grupo

Idade	Masculino	Feminino	Total	NEE
3 anos	2	3	5	1
3 anos	2	2	4	1
5 anos	6	4	10	3
6 anos	1	0	1	1
Total	11	9	20	6

Apêndice 2 – Vista geral da sala



Ilustração 1 – Vista geral da sala de atividades

Apêndice 3 – Os cantinhos da sala de atividades



Ilustração 2 – O cantinho dos jogos de mesa



Ilustração 3 – A casinha das bonecas



Ilustração 4 – O cantinho da leitura



Ilustração 5 – Mesa de trabalho



Ilustração 6 – O cantinho do computador



Ilustração 7 - O cantinho da reunião e dos jogos coletivos

Apêndice 4 – Colocação do símbolo da atividade



Ilustração 8 – Colocação do símbolo da atividade

Apêndice 5 – O horário do estabelecimento

Tabela II – O horário do estabelecimento

Horários	Atividades
8:15h	AAAF
9:00h	Acolhimento das crianças
9:15h	Momento dos bons dias Preenchimento das tabelas
10:00h	Leite escolar
Até às 10:30h	Atividades no exterior ou jogos de movimento na sala da AAAF
10:30h	Atividades na sala
12:05h	Higiene/Preparação para almoço
12:15h	Almoço
13:15h	Atividades na sala
15:00h – 18:30h	AAAF

Apêndice 6 – Pannel da primavera

Tabela III – Planificação da atividade do pannel da primavera

Recursos	Conteúdos	Competências específicas	Estratégia	Metodologia	Avaliação
<p>Humanos: vinte crianças, uma educadora cooperante; uma assistente operacional e duas estagiárias.</p> <p>Materiais: esponjas, picos (picotagem), tesouras, cola, papel de cenário, eva, papel de seda e papel crepe de várias cores, garrafas de plástico de vários tamanhos, rolos de papel higiénico, folhas brancas de tamanho A4, cotonetes, algodão branco,</p>	<p>Área de Expressões Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio: Produção e Criação - Representar paisagens através de vários meios de expressão.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio: Identidade / Autoestima - Demonstrar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar. Domínio: Independência / Autonomia - Demonstrar empenho nas atividades que realiza.</p>	<p>- Representar a primavera através de diferentes técnicas; - Sugerir ideias para o pannel; - Empenhar-se e interessar-se nas atividades; - Respeitar e dar a vez aos colegas.</p>	<p>A partir das ideias das crianças sobre a primavera a elabora-se um pannel relativo a esta estação do ano.</p>	<p>- Inicialmente divide-se o grupo em dois: um grupo pinta o fundo e o outro inicia os trabalhos individuais. - As crianças vão dizendo o que querem fazer, ou seja, as crianças não estão sempre todas a fazer o mesmo.</p>	<p>Observação direta.</p>

tintas de várias cores, folhas de papel com padrões coloridos, jornais.	Domínio: Cooperação - Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e esperar a sua vez para intervir;				
---	--	--	--	--	--



Ilustração 9 – Painel da primavera

Apêndice 7 – Mural do dia da mãe

Tabela IV – Planificação da atividade do mural do dia da mãe

Recursos	Conteúdos	Competências específicas	Estratégia	Metodologia	Avaliação
<p>Humanos: vinte crianças, uma educadora cooperante; uma assistente operacional e duas estagiárias.</p> <p>Materiais: picos (picotagem), tesouras, cola, uma cartolina branca tamanho A2, cartolinas de tamanho A4 de várias cores, vários tecidos, papel de crepe, de seda verde e eva de várias cores, marcadores, fotografias de cada criança, lápis de cor,</p>	<p>Área de Expressões Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio: Produção e Criação - Representar paisagens através de vários meios de expressão.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio: Identidade / Autoestima - Demonstrar confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar. Domínio: Independência / Autonomia - Demonstrar empenho nas atividades que realiza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Representar a Primavera através de diferentes técnicas; - Sugerir ideias para o mural; - Empenhar-se e interessar-se nas atividades; - Respeitar e dar a vez aos colegas. 	<p>Para comemorar o dia da mãe constrói-se um painel decorativo relativo a este dia com mensagens das crianças para as suas mães.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As crianças escolhem a cor dos seus cartões e os meninos de 3 anos picotam um coração na cartolina e as restantes recortam; - Enrolar papel de crepe verde para fazer o caule das flores e com papel de seda também verde recortar as folhas; - Escolher e recortar bocados de tecido para colar na mãe do mural; - Pintar o regador; - Recortar cartolina verde para fazer relva. 	Observação direta.

esferográfica azul, papel de cenário.	Domínio: Cooperação - Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e esperar a sua vez para intervir.				
--	--	--	--	--	--



Ilustração 10 – Mural do dia da mãe

Apêndice 8 – Amizade

Tabela V– Planificação da atividade da amizade

Recursos	Conteúdos	Competências específicas	Estratégia	Metodologia	Avaliação
Humanos : vinte crianças, uma educadora e uma cooperante; uma assistente operacional e duas estagiárias. Materiais : - Obra “Leonardo o monstro terrível” de Mo Willems; papel A4 de diferentes cores; tesoura; cola; lápis de cor e canetas de feltro; lã; paus de espetada; fita de embrulho; papel de seda.	Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal - Questionar e responder demonstrando o que compreendeu a informação transmitida oralmente; - Recontar narrativas ouvidas ler; - Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. Área das expressões Domínio: Expressão Plástica - Utilizar o desenho e a pintura como meio de expressão;	- Dialogar sobre a história; - Comunicar através do desenho; - Desenvolver o controlo percetivo motor do traço e do espaço gráfico; - Identificar as características mais destacadas dos corpos sólidos e líquidos a partir da experiência com eles; - Mostrar interesse através da compreensão do meio físico, formulando perguntas, interpretações e opiniões próprias sobre o observado;	A partir da leitura da história supramencionada, são lançadas algumas tarefas com o objetivo de construir uma grinalda da amizade.	- Leitura da história “Leonardo o monstro terrível” de Mo Willems, em grande grupo; - Análise do conto, em grande grupo; - Escolha dos pares (uma criança, de cada vez, escolhe o seu par) - Distribuição de cartolinas de diversas cores para contornarem a mão do colega (em pares); - Recortar/picotar a cartolina contornando a mão lá desenhada previamente; - Recolha, por parte das estagiárias, de porque é que o (nome do par) é seu	Observação direta.

	<p>Área do conhecimento do mundo Domínio: Conhecimento do ambiente natural e social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos do ambiente natural (azeite, sal, café, açúcar, terra); - Identificar comportamentos distintos de matérias (por exemplo: separação dos componentes de uma mistura de água com terra). <p>Área da Matemática Domínio: Números e Operações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar quantos objetos tem em cima da mesa da experiência e mostrar o resultado através do desenho. <p>Domínio: Organização e Tratamento de Dados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher e interpretar 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a série numérica em situações que impliquem contar elementos; - Adquirir confiança nas próprias possibilidades e atuar com segurança; - Desenvolver atitudes de respeito, ajuda e cooperação. 		<p>amigo e posterior escrita na mão anteriormente e desenhada e recortada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colagem das mãos, umas às outras de forma a criar uma grinalda; - Exposição na sala; - Realização de uma experiência; - Interação das crianças na experiência; - Preenchimento de uma tabela; - Registo da experiência; 	
--	--	--	--	---	--

	<p>dados apresentados em tabelas.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Domínio: Independência / Autonomia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar empenho nas atividades que realiza; - Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa. <p>Domínio: Cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e esperar a sua vez para intervir. 				
--	--	--	--	--	--



Ilustração 11 – Grinalda da amizade

Apêndice 9 – Emoções

Tabela VI – Planificação da atividade das emoções

Recursos	Conteúdos	Competências específicas	Estratégia	Metodologia	Avaliação
Humanos: Dezanove crianças, uma assistente operacional e duas estagiárias. Materiais: Livro “O que sentes?” de Anthony	Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal - Partilhar informação oralmente através de frases coerentes. Área de Expressões	- Dialogar em grupo sobre situações em que se apliquem as diferentes emoções; - Comunicar através do desenho; - Pintar adequadamente; - Transmitir emoções.	A partir da leitura do livro “O que sentes?” são lançadas algumas tarefas com os objetivos de reconhecer e identificar as emoções triste, zangado, feliz e	- Leitura e exploração do livro “O que sentes?”, de Anthony Browne, em grande grupo; - Em grande grupo, conduzir as crianças a contar vivências próprias relacionadas com as emoções e a referirem exemplos de quando se sentem felizes/tristes/zangadas/as sustadas; - Convidar e ajudar as crianças a verbalizar o que sentem em grande grupo; - Em grande grupo, com os cartões sobre situações relacionadas com as emoções as crianças colocam-nos na caixa correta e é-lhes sugerido	Observação direta.

<p>Browne, caixa de emoções, lápis de cor, marcadores, catorze folhas brancas, cinco folhas com um desenho sobre emoções.</p>	<p>Domínio: Expressão Plástica - Utilizar o desenho e a pintura como meio de expressão;</p> <p>Domínio: Expressão Dramática - Expressar corporalmente diferentes emoções;</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio: Identidade / Autoestima - Demonstrar confiança em experimentar atividades novas, propôr ideias e falar num grupo que lhe é familiar.</p> <p>Domínio: Independência / Autonomia</p>		<p>assusta do e verbalizar o que sentem.</p>	<p>que expressem a emoção em causa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintura do desenho sobre emoções com lápis de cor (para as crianças de três anos)/desenho sobre uma emoção à escolha (para as restantes idades); - Com a roleta da caixa de emoções as crianças referem a emoção correta, colocam a máscara correspondente, que existe na caixa de emoções, e representam-na em grande grupo. 	
---	---	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar empenho nas atividades que realiza; <p>Domínio: Cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e esperar a sua vez para intervir; 				
--	---	--	--	--	--



Ilustração 12 – Momento relativo ao tema das emoções

Apêndice 10 – Papagaio de papel

Tabela VII – Planificação da atividade do papagaio de papel

Recursos	Conteúdos	Competências específicas	Estratégia	Metodologia	Avaliação
<p>Humanos: dezanove crianças, uma educadora e uma cooperante; uma assistente operacional e duas estagiárias.</p> <p>Materiais: - Obra “Dançar nas nuvens” de Vanina Starkoff; papel A4 de diferentes cores; tesoura; cola; lápis de cor e canetas de feltro; lã; paus de espetada; fita de embrulho; papel de seda.</p>	<p>Área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</p> <p>- Questionar e responder demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; - Recontar narrativas ouvidas ler; - Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p> <p>Área das expressões Domínio: Expressão Plástica</p> <p>- Utilizar o desenho e a pintura como meio</p>	<p>- Dialogar sobre a história; - Comunicar através do desenho; - Desenvolver o controlo perceptivo motor do traço e do espaço gráfico; - Conhecer as características e formas de utilização dos materiais empregues nas construções; - Adquirir confiança nas próprias possibilidades e atuar com segurança; - Desenvolver atitudes de respeito, ajuda e cooperação.</p>	<p>A partir da leitura da história supramencionada, são lançadas algumas tarefas com o objetivo de construir um papagaio de papel.</p>	<p>- Leitura da história “Dançar nas nuvens”, de Vanina Starkoff, em grande grupo; - Análise do conto, em grande grupo; - Distribuição de folhas A4 de diversas cores para ilustrarem a história individualmente; - Recortar a folha contornando o losango lá desenhado previamente; - Colagem do suporte do papagaio (com paus de espetada); - Decoração a gosto (com fitas, laços feitos com papel de seda..) - Exploração do papagaio no exterior;</p>	<p>Observação direta.</p>

	<p>de expressão; - Criar objetos em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social Domínio: Independência / Autonomia - Demonstrar empenho nas atividades que realiza; - Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.</p> <p>Domínio: Cooperação - Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e esperar a sua vez para intervir.</p>			- Balanço final em grande grupo.	
--	---	--	--	----------------------------------	--



Ilustração 13 – Crianças a brincar no exterior com os papagaios de papel

Apêndice 11 – sala do 1.º CEB



Ilustração 14 – Vista geral da sala

Apêndice 12 – História dramatizada com fantoches



Ilustração 15 – Dramatização de uma história

Apêndice 13 – Parede da sala



Ilustração 16 – Parede da sala

Apêndice 14 – Ida ao parque verde



Ilustração 17 – Exploração do parque verde

Apêndice 15 – Rede concetual

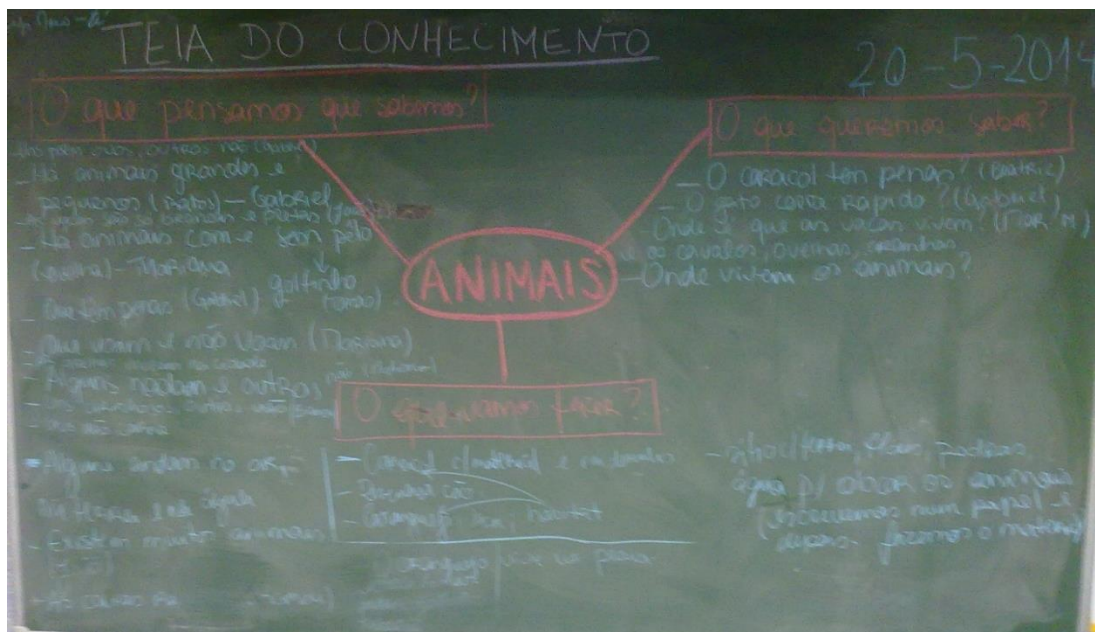


Ilustração 18 – Rede concetual

Apêndice 16 – Construção dos animais do jardim zoológico



Ilustração 19 – Construção do elefante



Ilustração 20 – Construção da zebra



Ilustração 21 – Construção da girafa

Apêndice 17 – Conjuntos



Ilustração 22 – Formação de conjuntos

Apêndice 18 – Divulgação do projeto



Ilustração 23 – Divulgação do projeto

Apêndice 19 – Resultado final do projeto – exposição do jardim zoológico



Ilustração 24 – Tanque com uma baleia e um golfinho



Ilustração 25 – Reptilário com uma cobra



Ilustração 26 – Jaula com um leão e uma leoa



Ilustração 27 - Uma girafa, uma zebra, um elefante, três pinguins, dois coalas, um crocodilo e um urso.



Ilustração 28 - Macaco no balanço



Ilustração 29 - Gaiola com um tucano e um papagaio



Ilustração 30 - Vista geral do Jardim Zoológico

Apêndice 20 – Planificação de Português do dia 26 de janeiro de 2015

Tabela VIII - Planificação de Português do dia 26 de janeiro de 2015

Ano: 1.º **Data:** 26/1/2015 **Duração da atividade:** 10:00H até às 12:30H (01:30H)

Estagiária: Andreia

Conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da atividade	Recursos	Avaliação
<u>Oralidade</u> <i>Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos</i> <i>Produzir um discurso oral com correção</i>	- Referir o essencial de um pequeno texto ouvido. - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação.	- Recitação de um poema com fantoches; - Repetição dos versos a chorar, a rir, a solução, com medo, baixo, rápido e lento; - Interpretação do poema; - Desvendo de uma letra na casinha das letras; - Leitura de sons; - Exercício de separação de sons; - Ficha de trabalho.	- Fantoches; - Cartaz da letra g; - Ficha de trabalho.	- Observação direta. - Ficha de trabalho.
<u>Leitura e escrita</u> <i>Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas</i>	- Discriminar pares mínimos.			

<i>Apropriar-se de novos vocábulos</i>	- Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas de quotidiano, áreas de interesse dos alunos e conhecimento do mundo.			
--	---	--	--	--

Plano de aula

No cantinho da leitura, começará por, com recurso a fantoches, recitar um poema com palavras com a letra g que é a letra que irão explorar. Depois de recitá-lo pedirá que cada criança repita um dos versos mas por exemplo um dirá o verso como se estivesse a chorar, outro com frio, outro com soluços, outro a rir, outro muito devagar, outro muito baixinho e por fim outro aluno irá dizê-lo muito rápido. De seguida, a professora perguntará quais são os animais de que fala o poema e depois o que faz cada um desses animais. Num momento seguinte perguntará às crianças quais as palavras que começam pelo som “g” e depois perguntará quais as palavras que têm o som g no meio.

Posteriormente, a professora pegará numa das palavras que disseram anteriormente, por exemplo a palavra gato e pedir-lhes-á para fazerem a marcação da mesma com palmas. Depois, focar-se-á no primeiro som da palavra gato e questionará os alunos acerca desse mesmo som, perguntando ainda aos alunos se estes conhecem outras palavras com esse mesmo som.



De seguida, dirigem-se para os lugares e a professora desvendará mais uma letra na casinha das letras e perguntará quais os tipos de letras que estão presentes na janela da casa (letra g minúscula manuscrita, minúscula impressa, maiúscula manuscrita e maiúscula impressa). A docente recorrerá ainda ao cartaz da letra g para trabalhar os fonemas e pedirá, a cada aluno, que faça a leitura de cada um deles. Registarão no


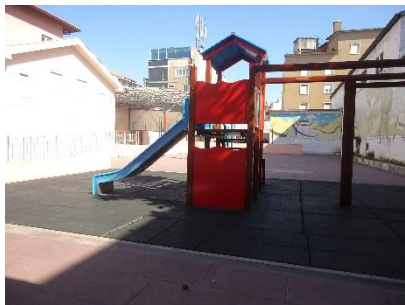

quadro a palavra gato e realizará um pequeno exercício de separação de sons: gato; ga-to; (os alunos marcam as sílabas com palmas), ga (marcam novamente a sílaba), to (marcam novamente a sílaba) e g. Este exercício também será realizado de forma ascendente, uma vez que já terá sido realizado de forma descendente.



Após a realização desses exercícios, a professora distribuirá uma ficha de trabalho que os alunos terão que responder autonomamente para que consolidem a letra aprendida.

Apêndice 21 – Espaços do JI que a criança G prefere

Tabela IX – Espaços do JI que a criança G prefere

Categorias mencionadas	Comentário da criança	Fotografias tiradas pela criança durante o circuito
Sala de atividades	<p>“Isto não interessa o que interessa é o armário dos jogos porque posso brincar com eles.”</p> <p>“Porque eu já brinquei com a casa das bonecas, não sabias?”</p>	 <p>Figura n.º 1- armário dos jogos</p>  <p>Figura n.º 2 – casa das bonecas</p>

	<p>“Porque eu brinco aí.”</p>  <p>Figura n.º 3 – área de reunião</p>
Exterior	<p>“Porque eu brinco na rua.”</p>  <p>Figura n.º 4 – zona de brincar</p> <p>“Porque nós podemos subir isto para nos pendurarmos.”</p>  <p>Figura n.º 5 – zona de brincar</p>

Sala de acolhimento e componente de apoio à famílias	<p>“Quando vou buscar jogos venho para aqui, para a mesa.”</p> <p>“Porque eu gosto de brincar com os jogos.”</p>	 <p>Figura n.º 6 – mesa</p>  <p>Figura n.º 7 – armário dos jogos</p>
--	--	---

Apêndice 22 – O que a criança G mais gosta no JI

Tabela X – O que a criança G mais gosto no JI

Categorias mencionadas	Comentários da criança
Brincar	“Gosto de jogar os jogos de chão e de mesa e de estar nesta coisa (espaldar).”
Sala de atividades	“Onde eu aprendo.”
Plantas	<p>“Adoro esta planta gigantesca!”;</p> <p>“Porque eu gostava de ter uma planta também em minha casa.”</p>


Apêndice 23 – O que a criança G menos gosta no JI



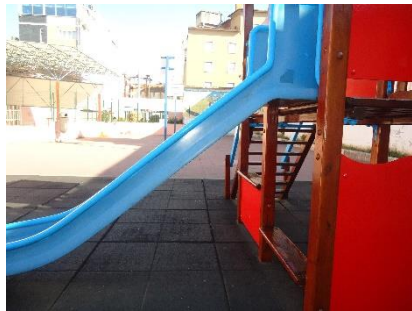

Tabela XI – O que a criança G menos gosta no JI





Categorias mencionadas	Comentários da criança
Leitura	“Só gosto um bocadinho de ler e de desenhar. Porque desenhar é uma coisa que temos que fazer muita coisa e demoramos muito tempo.”
Desenho	
Espaço entre o quadro e a mesa de trabalho	“Não gosto daquele bocadinho do quadro porque posso chocar com a cabeça.”





Apêndice 24 – Espaços do JI que a criança L prefere

Tabela XII – Espaços do JI que a criança L prefere

Categorias mencionadas	Comentários da criança	Fotografias tiradas pela criança durante o circuito
Corredor	“Porque eu gosto do desenho.”	 <p>Figura n.º 8 – placard</p>

	<p>“Porque eu gosto muito do coala, do elefante e também dos pinguins.”</p>	 <p>Figura n.º 9 – Projeto do Jardim Zoológico de São Bartolomeu</p>
Exterior	<p>“Porque eu gosto de pôr as sementes e a água para crescerem as flores.”</p> <p>“Eu gosto muito de brincar aqui.”</p> <p>“Porque a parede está cor de rosa.”</p>	 <p>Figura n.º 10 – canteiro</p>  <p>Figura n.º 11 – escorrega</p>  <p>Figura n.º 12 – parede</p>

	<p>“Porque eu gostava de tirar fotografia a esta.”</p>	 <p>Figura n.º 13 - parede</p>
Área da casinha	<p>“Eu gosto muita casinha porque dá para ver as pessoas e também pode ter pessoas do outro lado.”</p>	 <p>Figura n.º 14 – área da casinha</p>
Área do computador	<p>“Eu gosto muito de estar no computador a brincar nos jogos.”</p>	 <p>Figura n.º 15 – área do computador</p>
Área da Leitura	<p>“Porque eu gosto muito destes livros.”</p>	 <p>Figura n.º 16 – área da leitura</p>

<p>Sala de atividades</p>	<p>“Eu gosto muito de pôr a minha fotografia para brincar na casinha.”</p>	 <p>Figura n.º 17 – fotografia</p>  <p>Figura n.º 18 – folha da casinha para colocar a fotografia</p>  <p>Figura 19 - tabelas</p>  <p>Figura 20 - castelo</p>
	<p>“Porque dá para pôr as fotografias.”</p>	
	<p>“Eu gosto de preencher as tabelas”</p>	
	<p>“Eu gosto de brincar com o castelo.”</p>	

Apêndice 25 – O que a criança L mais gosta no JI

Tabela XIII – O que a criança L mais gosta no JI

Categorias mencionadas	Comentários da criança
Brincar no exterior	“Porque eu gosto muito de brincar lá fora”
Projeto: Jardim Zoológico	“Gosto do sítio dos animais do jardim zoológico. Gosto muito do coala.”
Sala AAAF	“Gosto da sala CAF porque tem brinquedos e desenhos afixados.”

Apêndice 26 – O que a criança L menos gosta no JI

Tabela XIV – O que a criança L menos gosta no JI

Categorias mencionadas	Comentários da criança
Filmes	“Não gosto tanto de ver televisão e de filmes.”
Carpete	“Porque gritam e falam muito.”